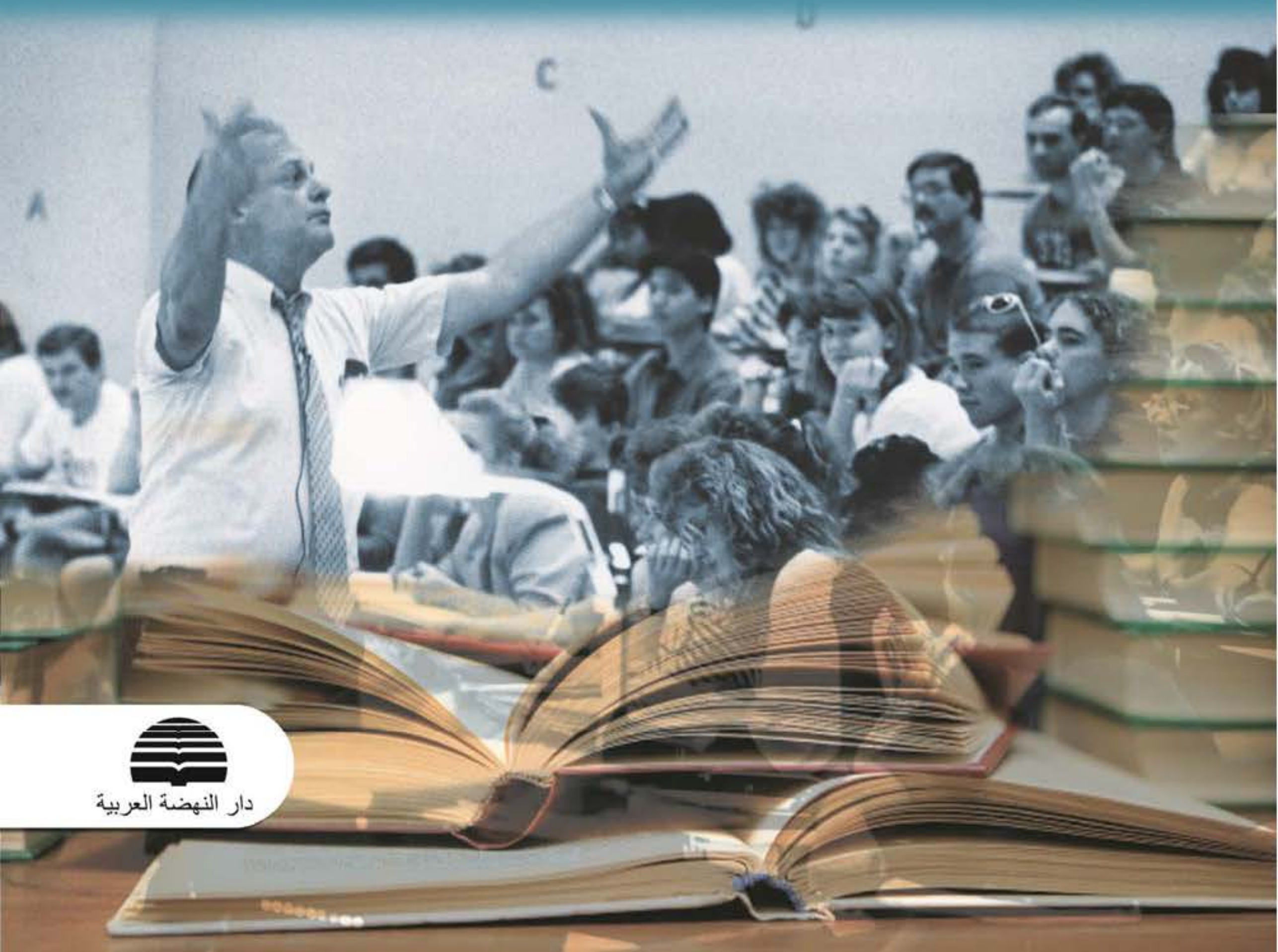
د. بيار مالك

الفلسفة وتعليمها



دار النهضة العربية

الفلسفة وتعليمها

الفلسفة وتعليمها

د. بيار مالك

دار النهضة العربية

دار النهضة العربية
بيروت ـ لبنان

منشورات: دار النهضة العربية
بيروت ـ شارع الجامعة العربية ـ مقابل كلية طب الأسنان
بناية إسكندراني # ٣ ـ الطابق الأرضي والأول

رقم الكتاب	:	11111
اسم الكتاب	:	الفلسفة وتعليمها
المؤلف	:	د. بيار مالك
الموضوع	:	فلسفة
رقم الطبعة	:	الاولى
سنة الطبع:		2016م. 1437هـ
القياس	:	17 × 24
عدد الصفحات	:	257

تلفون : 854161 ـ 1 ـ 961 +
فاكس : 833270 ـ 1 ـ 961 +
ص ب : 0749 ـ 11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 ـ لبنان
بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

ISBN 978-614-442- 516-9

فهرس المحتويات

الإهداء،

إلى شقيقتي وعائلتها وأخصّ بالذكر

آنا - ماريا وتاتيانا وجان-بول،

مع خالص محبتي وتقديري.

تقديم

قد يثير كتاب في تعليم الفلسفة بعض اللامبالاة، وربما الاستغراب، في ثقافتنا العربية التي، منذ القرن التاسع عشر، استفاقت متأخّرة على صدمة الحداثة الأوروبية؛ فسارعت إلى اللحاق بها، أملاً بالخلاص من واقع انحطاطي اتّفق روادُ نهضتنا على اختزاله بالعلم الطبيعي، مُهمِلين ما عداه من فكر إنساني؛ وتأتي الفلسفة ودورها التأسيسي في المقدمة. ولم نقرأ اهتماماً بها يتجاوز الفلسفةَ الوضعية التي لم يجرِ الاطّلاع عليها مباشرة من منبعها الأصلي أي من نصوص أوغست كونت إنّما بواسطة قراءات اختزالية وسطحية لها؛ فلم تُفهم على حقيقتها لا ماضياً ولا حاضراً؛ ما زال الكثير من مفكرينا يمجِّد العلمَ ويجد فيها مفتاح كل نهوض وتقدم.

واليوم مع سيطرة الرقم على ما عداه؛ بدا وكأنّ الفلسفة أصبحت خارج الصورة. وساد الظن أنه في مقدور الإنسان الحصول على كل ما يتمنّى، وتحقيق كل ما يهدف إليه، وحلّ كل مشكلاته، باستعمال التقنيّات والوسائل المناسبة، بعيداً عن كل أشكال التأمل؛ ممّا ضاعف من محنتها وأضعف حجّتها؛ فأصبحت عنواناً لكلّ ما لا يقدّم للإنسان إمكانات بقاء في الوجود؛ وبدت من هذا المنظور، غير مجدية وفاقدة كلّ معنى وغاية.

ولكنّ الموقف الأشدّ إيلاماً للفلسفة يأتي من أهلها، وبالتحديد من أنصار نظريّة نخبويّتها، والذي ينتج عنه إفقادها للمرتكزات الأساسية التي تمكّن من حضورها في ثقافتنا، والتي لا يمكن تعيينها إلا بواسطة النخب، نظراً لخصوصيّتها بالمقارنة مع المعارف المدرسيّة الأخرى؛ باعتبار أنّ تحوّلها إلى معرفة مدرسية

يحتاج إلى متمكّنين من الفلسفة، إن لم نقل إلى فلاسفة. وينتج عن هذه المواقف في الواقع إسناد وضع مناهجها، وتعيين طرق تعليمها وتقييمها، وتأليف الكتاب المدرسي العائد لها، كما مختلف المراجع المساندة، إلى لجان مؤلّفة من أعضاء من درجات أدنى ممّا يجب أن يكون عليه المسؤول عن تعليم الفلسفة. وهذا خلافاً لطريقة التعامل مع المادة في فرنسا، حيث يُسند دائماً إلى الفلاسفة من الصف الأول مهمّة الإشراف على تعديل مناهجها، وكل ما يتعلق بتعليمها سواء كان مدرسياً أو جامعياً.

ونحن في لبنان نُعَدّ من الدول العربية القليلة التي تدرّس الفلسفة في نهاية التعليم الثانوي. ونعتبر أنفسَنا محظوظين بهذا الاستثناء؛ لأنّ لدينا الفرصة بتقديم، لمواطني المستقبل، إمكانيّات تفكير تعطي الإنسانَ الحقّ الأول الذي يعود إليه، وهو تفتّح إنسانيّته بلا قيود. ولكنّ واقع الحال يؤدّي إلى طرح السؤال: أين نحن في تعليمنا للفلسفة من الفلسفة نفسها؟ والجواب واضح، والدليل عليه هو هذا البحث الذي أمامنا، والذي ينطلق من الظروف الصعبة التي يمارس فيها تعليمُ الفلسفة في لبنان؛ وربما هي انعكاس لما هو عليه على الصعيد الواسع، بشكل خاصّ في موطنه الأصليّ (بمعنى تعليم الفلسفة المدرسيّ) فرنسا حيث تتجلّى تدريجياً غلَبة النفعيّة والأداتيّة على كلّ ما هو فكريّ ونظريّ وتأمليّ ومجرّد.

إنّ تعليمنا الفلسفي في محنة؛ إنّما لهذه المحنة أسباب تقع خارج الفلسفة وليس فيها؛ وقد حدّدنا في البداية بعضها. ولكن هناك أسباب أخرى مهّدت للنفور من الفلسفة وإخراجها من مجال المعارف المدرسية الضرورية؛ وهي مناهجها وكل ما يعود إليها من تأليف وطرق تدريس وتقييم وأساليب إعداد الأساتذة. والمقصود هنا هو أنّ المشكلة هي في ما يُقدَّم ويُنسَب إلى الفلسفة؛ في حين أنّ الفلسفة شيء آخر.

هناك مادّة ضعيفة، لا تلبّي متطلّبات التعليم المعاصر، ولا تتوافق مع ما يحتاج إليه المتعلّم، وهو على أبواب الدخول إلى الحياة في معناها العريض. بكلام آخر، أمامنا منهاج يوجّه نحو محتوى سرديّ إخباريّ يتعامل حصرياً مع الذاكرة؛

وتؤكّده الامتحانات الرسميّة. وبقراءة متأنّية للأهداف الكثيرة الموضوعة فيه، يظهر عدم الوضوح، بشكل خاصّ أنّها غير مترابطة وإنشائيّة، ولا تتوافق مع المحتوى؛ وهذا الأخطر، لأن الأهداف تقود كل عمليّة تعليم المادة.

ولا يقتصر الاهتمام بالذاكرة بهذه المادّة فقط؛ إنمّا يمكن تعميمه على مختلف المواد المدرسيّة؛ وهذا ما نكتشفه عند طلابنا في الجامعة، حيث لا مكان للتفكُّر والروح النقديّة ومنهج التفكير البحثيّ؛ فتغيب المبادرات الشخصيّة، والاعتماد على النفس، والقدرة على وضع المخطّطات، من خلال تعيين أهدافها وأدواتها وموادها ومراحلها؛ فيكون الطالب متلقٍّ بشكل شبه كامل، يقبل ما يُعطى له ويستهلكه، ويُكافأ نجاحه بعلامة تتناسب مع حجم استهلاكه.

وتظهر هنا مسؤوليّة تعليم الفلسفة في الثانويّ، والتي عليها أن توجّه المتعلّم نحو التفكير الحرّ المستقلّ، وعلى بناء شخصيّة مواطن المستقبل المسؤول والفاعل. أمّا ما تقدمه الفلسفة في مدرستنا، فليس إلاّ اجتراراً لما تضمّنه المنهاج القديم؛ ولكن باختزال وتبسيط وإفراغ من كلّ معنى ودلالة. ويزيد من أزمة واقع تعليم الفلسفة ابتعاد المتعلّمين عن فرع الإنسانيات، حيث الحجم الأكبر الذي تتمتّع به المادّة؛ في حين أنّها في الفروع الأخرى ضعيفة؛ ويشهد عليها نسبة العلامة (باريم) من المجموع.

وليس مستغرباً ما يُقال عن أنّ المتعلّمين يشعرون بالملل، ولا يحبّون المادة؛ فضلاً عن اقتناعهم بانعدام أفق المهنة انطلاقاً منها. ولكن ألا يستحقّ ما نحن عليه الآن، أو بالأحرى واقع الإنسان اليوم – وهو في قلب جنون يضعه في مقدّمة ضحاياه جاعلاً من نفسه موضوعاً يسهل التصرّف به كما هي حال الأشياء- أن يعيد النظر بطريقة مقاربة مفهومَيْ التربية والتعليم المدرسيَّيْن، وهو مُهدّد بفقدان حريّته وأمنه وحياته، بل كلّ وجوده كإنسان؟ بكلام آخر، ألا يستحقّ الإنسان أن يكون موضوع تفكير نفسه؟ وكيف السبيل إلى تحقيق غاياته إذا قصرنا اهتمامنا بالتعليم على العلم الدقيق أو الطبيعيّ وحده؟ ألم يحِن الوقتُ لنعيد النظر بواقع تعليمنا المدرسيّ بأكمله، ومن ضمنه تعليم الفلسفة التي عليها أن تقوم

بمهمّتَيْن، وهما تأسيس التعليم المدرسيّ وتعليم المادة.

وعلينا أن نتذكّر إنّنا لم نقرّر الفلسفة في مناهجنا المدرسيّة كمعرفة حاضرة في ثقافتنا، بل استعرناها منذ البدايات من المناهجَ الفرنسية؛ وأصبح من الصعب إلغاءها، بالرغم من وضعيّتها الإشكاليّة الراهنة. ونحن مجتمع غير منتج للفلسفة، بل ليس منتجاً لأيّ شكل من أشكال المعرفة، ولا نبرع إلا بالاستهلاك، وانتظار ما يأتينا من الخارج، بغياب تامّ لفكرتيّ الإنتاج والإبداع اللتين بواسطتهما يعي الإنسانُ قيمتَه ومعنى وجوده. وهذا يدعونا إلى أن نسأل: هل يمكننا أن ندرّس معارف لم ننتجها بأنفسنا؟ وإذا كنّا ايجابيين بالردّ على هذا السؤال، كيف يمكننا أن نضع مناهج مدرسية تحوّلنا إلى مشاركين الإنسانية في إنتاج معارفها؟

تستدعي هذه الأسئلةُ التفكّرَ غير المنقطع، والتنقيبَ المستمرّ، لتشخيص طبيعة المشكلات وأسبابها والبحث عن الحلول. وخلافاً لذلك سنبقى غارقين في السلبيّة مقابل ظلاميّة قادمة إلينا، تشبه الثقب الأسود الذي لا يُبقي على موجود. ولكن استعادة إنساننا لما يدلّ عليه ويعود إليه، تحتاج إلى العمل الجديّ الذي يجب أن يقوم به مفكّرون لا يهربون من مواجهة الواقع، بالاعتراف به بما هو عليه، والبحث عن أسباب إخفاقاته أو إخفاقاتهم، فلا يتراجعون مهما كانت العثرات؛ لأنّ الخطر الوجوديّ على الإنسان يتعاظم، ولا مفرّ من أن تكون المواجهة على المستوى نفسه.

ومن وجهة النظر هذه، يأتي هذا الكتاب ليبحث في واقع تعليم الفلسفة، وليقول لنا من خلاله الدكتور بيار مالك إنّ لتعليم الفلسفة مهمّة أساسية في بناء مجتمعنا اللبنانيّ كما العربيّ؛ وإن انطلق من مشكلات تعليم الفلسفة في لبنان، فهناك القواسم المشتركة الكثيرة بين لبنان ومحيطه العربيّ. ويمكن اعتبار هذا الكتاب عملاً متكاملاً، يبحث في الفلسفة وتعليمها المدرسيّ من منظور الحاجة إليها، بعيداً عن الأفكار التي تعتبرها ترفاً فكرياً أو مجالَ تسلية أو جزءاً من الثقافة العامّة. وهي حاجة لأنها تأسيسيّة في حياة الإنسان، تقول لنا إنّ كل معرفة وكل فعل لا يمكن أن يخرجا عن الإنسانيّ.

هذا الكتاب هو في الأصل جزء من رسالة دكتوراه كانت بإشرافنا.

وهناك جزء تطبيقيّ مكمّل لها يختصّ بواقع تعليم الفلسفة في لبنان سيصدر في وقتٍ لاحق. ولسنا في هذه المقدمة في معرض استعادة ما جاء في الكتاب؛ ولكننا نشير إلى أهميّة هذا البحث الذي يعالج تعليمَ الفلسفة المدرسيّ، من كل جوانبه؛ ويحاول أن يطرح مختلف التساؤلات التي تحيط بهذا الموضوع؛ ويدلّ على معظم المشكلات؛ ويحاول أن يقدّم التفسيرات غير المقفَلة، إنما المفتوحة والقابلة للنقاش.

ويمكن القول إنّ هذا العمل يشكّل نقطةَ انطلاق لتَفَكُّر مختلف في تعليم الفلسفة، باعتبار إنّ حضور الفلسفة حاجة إنسانيّة لا يتحقّق إلا بالتعليم المدرسيّ، وإنّه يحتاج إلى اهتمام الكبار ورعايتهم؛ حتى لا يبقى حضوراً شكلياً في المناهج التعليميّة لا يقدّم ولا يؤخّر. ألا تقول لنا الفلسفةُ إنّ الإنسان غايةُ كل معرفة وفعل إنسانيّين، بمعنى إنّها تردّ ممارسات الإنسان إلى نفسه؟

إنّ الإنسان قيمة ومعنى، وهو فعل وتغيير وتحوّل، وهو أيضاً حرية وإرادة ومسؤوليّة وقرار واعتراف بالخطأ؛ بمعنى أنّ الإنسان ليس ما هو عليه إلا بفضل النقد وأولاً النقد الذاتيّ، الذي تمتاز به الممارسة الفلسفيّة. لأنّه بالنقد الذي يعني المراجعة والفحص والتحقّق يمكن التجاوز نحو الأفضل.

ويشير حضورُ الفلسفة إلى حضور العقل الذي تتشارك به الإنسانيّة جمعاء، بوصفها مجتمعاً مؤلّفاً من أفراد؛ فينقل العلاقات من حال النزاع إلى حال السلام عبر الحوار بين العقول التي تنتهي بالقبول المشترك للعناصر التي تضمن للاجتماع أن يستمر، بعيداً عن كلّ أشكال العنف والقهر والإكراه والترهيب والتخويف، واللائحة طويلة. وإذا نظرنا إلى واقعنا اللبنانيّ أو العربيّ لتأكّدنا حاجتنا إلى بلوغ حال السلام الذي يمتاز الإنسان وحده بقدرته على تحقيقه.

ونعرف إنّ النزاع ينتج عن نفي الاختلاف ورفض الاعتراف بالآخر. ويكون لهذا الاختلاف وهذا الآخر أشكال عديدة، يمكن لحضور الفلسفة أن ينظّمه، ويضمن الاعتراف بالمتبادل بين الكلّ. وبدلاً من النفي والنفي المضاد يصبح التوليف بين الاختلافات مصدر إغناء لكلّ فرد، بالتالي للمجتمع بأكمله.

ونعلم أيضاً إنّ لا استمرار للمجتمع الإنساني إلا بالإبداع المستمر لأشكال

وجوده؛ نظراً للتأثير الزمني على مجرى الحياة؛ فالمعارف والأفعال تؤثّر على الواقع، بالتالي على العلاقات الاجتماعية؛ فتتبدّل الأدوار، وتنشأ أدوار جديدة؛ ولكن هناك حاجة إلى إعادة ترتيب العلاقات الاجتماعيّة، وإعادة تشكيل منظومة القيم، بكلام آخر بإعادة إنتاج المجتمع، ليواكب الراهنيّة. وهذا يحتاج إلى تفكير مستقلّ وحرّ يمكّن الفرد من استخدام مختلف ملكاته بلا قيود؛ ويستنبط منها الحلول المناسبة والتي لا تخرج عن طبيعة الإنسان. ولا يمكن بلوغ واقع كهذا إلا من خلال انتشار الفلسفة على صعيد واسع لتصبح في متناول الكلّ، بعيداً عن حصرها ضمن قيود مراكز الأبحاث والجامعات؛ وهذا لا يتحقّق إلا بتعليمها المدرسيّ.

إنّ لتعليم الفلسفة المدرسيّ أهداف ليس من ضمنها بالتأكيد الحصول على فلاسفة، كما ليس من أهداف تعليم التاريخ إعداد مؤرّخين، وليس من أهداف تعليم الرياضيّات تحضير علماء في الرياضيات؛ بالرغم أنّه في الإمكان أن يصبح أي من المتعلّمين في المستقبل فيلسوفاً أو مؤرخاً أو عالم رياضيات. ونعرف إنّ الغاية من كلّ تعليم هي إعداد الإنسان العاقل بتمكينه من امتلاك بعض المفاهيم بحسب كلّ علم؛ وتسهم مهمتها في بناء شخصيته المتكاملة والقادرة على النجاح في مختلف مجالات حياته الخاصّة والعامّة. وبهذا المعنى يمكن لتعليم الفلسفة أن يؤدّي إلى بناء بعض المفاهيم؛ ويمكن اعتبار إنّ ما ورد أعلاه يدخل من ضمنها (التفكير المستقل، النقد،الاختلاف والآخر، الحوار، العمل والإنتاج والإبداع، المبادرة والتخطيط الخ.).

لهذا نتّفق مع كنط على تسمية تعليم التفلسف بدلاً من الفلسفة، لأننا هنا نستهدف التفكير الذي لا يمكن اختزاله إلى ذاكرة، بل مبادئ وقواعد لا تنقل إلى المتعلّم، بل لأنّه فُطر عليها يستنبطها من ذاته، ولا يحتاج إلا إلى التمرّن على استعمالها بتوجيه من الأستاذ الذي يتبع الطرائق المناسبة في تعليم المنهاج الذي يكون موضوعاً وفق أهداف واضحة تقول بدقة ما هي المفاهيم المطلوبة في ضوء أيّ إنسان نريد في أيّ مجتمع.

د. وفاء شعبان

المقدّمة

تذخر المكتبة العربيّة بالكتب الفلسفيّة، التي تتناول كتابًا لفيلسوفٍ ما، أو تترجم عملاً فلسفيًّا، أو تعبّر عن الآراء الفلسفيّة لواضعيها. إلاّ أنّها، في المقابل، تفتقر إلى كتب تتناول تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعية؛ ذلك أنّ هذا التعليم إشكاليّ بحدّ ذاته، بين من يؤيّده ومن يعارضه.

يواجه تعليم الفلسفة منذ نشأته أيّام سقراط وأفلاطون وأرسطو، عدّة أزماتٍ تحاول أن تخرقه في الصميم، وقد ازدادت هذه الأزمات شدّةً في أيّامنا هذه، حيث أصبحت التكنولوجيا مع كلّ ما يتفرّع عنها من تطوّر وسائل الاتّصال والتطوّر العلمي وعصر السرعة، الشغل الشاغل لإنسان اليوم على حساب الفكر والمعرفة وبناء الشخصية. فلِمَ التفكير ما دام هناك حاسوب يفكّر عنّا؟ ولِمَ التعب ما دامت هنالك آلات تقوم بالعمل عنّا؟ ولِمَ البحث عن المعرفة ما دامت كبسة زرّ كفيلة بأن تدخلنا في عوالم من المعرفة؟

انعكس هذا الواقع سلباً على تعليم الفلسفة المأزوم أصلاً، بسبب الهجمات التي يتلقّاها من الداخل والخارج. وتنبع الهجمات الداخلية من الفلاسفة ومعلّمي الفلسفة والتربويين حول طبيعة تعليم الفلسفة، إذ يُعتبر هذا التعليم إشكالية بحدّ ذاته، فـ"سقراط"، معلّم "أفلاطون" وغيره، اتُّهم من خلال تعليمه بأنّه يخرّب عقول الشباب. وقدّم "سقراط"، في كتاب «محاكمة سقراط»، دفاعاً عن نفسه يحثّ كلّ من يعتبر نفسه معلّماً للفلسفة على التفكير بعمق، إذ نفى عن نفسه مهنة التعليم، قائلاً: «الواقع أنّ كلّ هذا لا تقوم له قائمة، وليس من الحقيقة في شيء، كذلك ما قد تسمعونه عن أنني أشتغل بتعليم الناس وأطلب منهم المال لقاء هذا...» (أفلاطون،

2001، ص 105). فإذا كان "سقراط" لا يعتبر نفسه معلّماً للفلسفة، فكم بالحريّ أساتذة الفلسفة في عصرنا هذا؟ وأمّا الهجمات الخارجية فتنبع من الرأي العام، ومن سياسات الدول المناهضة لتعليم الفلسفة، كما أنّ أصداء المتعلّمين ليست أفضل حالاً حيال تعليم الفلسفة، إذ غالباً ما نسمعهم يعبّرون عن انزعاجهم من المادّة وصعوبتها وطريقة تقييمها والعلامات المتدنيّة التي تؤمّنها لهم .

وقد خلق هذا الواقع أزمةً بدأت تتطوّر بكلّ اتسّاعها وشموليتها في البلدان التي خصّصت في تعليمها الثانويّ فرعًا للفلسفة والموادّ الأدبيّة (مع العلم أنّ الفلسفة ليست مادّةً أدبيّة)، وهي خطيرة بقدر ما هي مجهولة ومهّمشة، نختصرها بكلمتين: اختفاء «فرع الآداب من التعليم الثانويّ» (Rotfus, 2004, p.5). يشغل الطلاّب المسجلّون في فرع الآداب في فرنسا للعام 2004 نسبة 10% من مجمل طلاّب الصفوف النهائية (Rotfus, 2004, p.6). ويأخذ هذا الرقم أبعاداً ودلالات عديدة بعد أن كان هذا الفرع، الذي يعرف أيضاً بصفّ «الفلسفة»، الطريق الأكثر امتيازًا، والمسار نحو التميّز؛ وليس الواقع في لبنان أفضل من واقع فرنسا، إذ يكفي أن نلقي نظرةً إلى نسبة تسجيل المتعلّمين في فرع الآداب والإنسانيات منذ العام 2003-2004 وحتى العام 2011-2012، بحسب إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء والمنشورة على موقعه الإلكتروني[1]، لنكتشف مدى التراجع الحاصل في اختيار هذا الفرع، (2003-2004: 4711 طالبًا)، (2004-2005: 3961 طالبًا)، (2006-2007: 3323)، (2007-2008: 3043 طالبًا)، (2009-2010: 2723 طالبًا)، (2011-2013: 2613 طالبًا).

نلاحظ من خلال هذا الإحصاء الصغير، أنّ عمليّة اختفاء صفوف الفرع الأدبي ما زالت تزداد بشكلٍ مستمرّ، ويزداد في كلّ عام عدد الثانويّات التي يلغى

---

1 ـ الرابط المختصّ بنشر هذه الإحصاءات على موقع المركز التربوي للبحوث والإنماء هو: http://www.crdp.org/CRDP/Arabic/ar-statistics/a_statisticpublication.asp

فيها فرع الآداب والإنسانيات. ويؤثّر هذا الواقع بشكلٍ مباشر على تعليم الفلسفة، لأنّ فرع الآداب والإنسانيات كان يُعرف على الدوام بأنّه «صفّ الفلسفة» حيثُ يخصّص لمادّة الفلسفة القسم الأكبر من الحصص. ينعكس هذا الواقع أيضاً بشكلٍ سلبيّ على مهنة تعليم الفلسفة، فبإقفال صفوف الفلسفة يُستغنى عن الكثير من المعلّمين وتقلّ نسبة شغور وظائف تعليم الفلسفة (Rotfus, 2004, p.7). يترافق اختفاء هذا الفرع مع ازدياد أعداد الطلاّب المسجّلين في الفروع العلمية والفروع المستحدثة، وخصوصاً فرع الإجتماع والإقتصاد في لبنان، إذ يمكننا ملاحظة الفرق بين نسبة الطلاّب المسجّلين في هذا الفرع في العام 2004-2005 (15217 طالباً) ونسبة أولئك المسجّلين في العام 209-2010 (18462 طالباً)، ما يشير إلى أنّ الفروع التي تؤمّن وظائف أكثر لسوق العمل، بدأت تستقطب العدد الأكبر من الطلاّب. ولاحظ عدد من التربويّين أنّ انحدار فرع الآداب، وخصوصاً تعليم الفلسفة ضمن هذا الفرع، يعود إلى مجموعة من التحوّلات تترافق مع التطوّر الإقتصادي الذي يشهده العالم في الأعوام الأخيرة، والذي أدّى إلى ازدياد أعداد التقنيين والمهندسين الذين يحصّلون تنشئة علمية، أمّا النقاشات النظريّة والفلسفية فقد فقدت قيمتها وتُركت للإعلام بعد ان أصبح الموجّه الأوّل للعامّة. (Merle, 2004, p.20).

أمام هذا الواقع الأليم لتعليم الفلسفة، انطلقت هذه الدراسة علّها تقدّم شرحًا كافياً عن تعليم الفلسفة بشكلٍ عامّ، وعن الأسباب التي أدّت إلى تراجعه. كان من المتوقّع، أن يُحمّل الأساتذة أومحتوى المنهاج أو وضعيّة المتعلّمين الحالية المسؤولية عن أسباب هذا التراجع؛ لكنّ بعض الباحثين في شؤون تعليم الفلسفة رفضوا هذا الأمر، واعتبروا أنّ هذه الأسباب وحدها غير كافية لإضعاف هذا التعليم بالشكل الذي نشهده، بل إنّ هناك أسباباً أخرى أعمق وأكثر تأثيراً، منها على سبيل المثال، السياسات التربوية الجديدة التي تعتمدها بعض الدول والتي تسعى إلى تغليب ديمقراطية التعليم وجمهرته. لقد أضعفت هذه السياسات مستوى التعليم الأكاديمي وخصوصاً المرحلة الثانوية فيه، لأنّها فتحت المجال أمام الجميع

للوصول إلى المرحلة الثانوية وخفضت المستوى التعليميّ كي يتلاءم مع مستوى المتعلّمين الثقافي، وكي ينال العدد الأكبر شهادة الثانويّة العامة (Paget, 2004, p.25).

ندّد العديد من التربويين بهذا الواقع ورفضوا أن يكون هذا الانحدار في النظام التربوي نتيجة جمهرة التعليم والعوامل الإضافية الأخرى كالتطوّر التكنولوجي والتغيّرات الثقافية للمجتمعات فقط، واعتبروا أنّ الانحدار الذي نشهده هو نتيجة الإصلاحات المتتالية للنظام التربوي وللخيارات السياسيّة التي رافقت هذه الإصلاحات، والتي أدّت إلى التقليل من أهمية الأشكال التقليدية للتعليم وللمعارف المتعلقة بها (Desbiens, 2008, p.58). تدخل السياسة على هذا الصعيد لتلقي بظلّها على تعليم الفلسفة؛ فأحد الأسباب الرئيسية لتقليص تعليم الفلسفة هو الخوف منها، وممّا يمكن أن تؤديه على صعيد توعية المجتمع وتفتّحه على قضايا وأمور، لا يرغب الزعماء في أن يفهمها العامّة لأنّها تؤثر على زعاماتهم وعلى سياسة البلد بأكمله. تبقى الفلسفة، بالنسبة إلى البعض، مغامرة خطرة، اليوم كما في أيّام "سقراط". ففعل التفلسف يتطلّب عدم الاحترام المطلق للقضايا التي زُرعت زرعاً على شكل ايديولوجيات في عقول النشء، فهو يقلق الراحة الفكرية للإنسان وخصوصاً بالنسبة لآرائه ومعتقداته وزعَمائه -الذين يتعلّق بهم- ومبادئه ودينه وسلطته وآلهته. لذلك يرى البعض في الفلسفة عنصراً مخرّباً، ويتلافى بعض القادة الخوض في حوارات فلسفية أو في تعليم الفلسفة في بلدانهم مخافة وجود نظريات خطرة وانتشارها في المجتمع (Duits, 2003, p.145-146). تلعب السياسة إذاً، دوراً أساسياً على صعيد تعليم الفلسفة أو تهميشها، وهذا الأمر لا يمكن عدم التوقّف عنده، خصوصاً في المنهاج اللبناني وما رافقه من محاولات لإلغاء مادّة الفلسفة، والاستعاضة عنها بمادة الحضارات، تحت ستار كره المتعلّمين للفلسفة وعدم منفعتها في المجتمعات المعاصرة.

تتمحور هذه الدراسة حول تعليم الفلسفة بشكلٍ عام، مع كلّ ما يرافق هذه العمليّة التعليمية من إشكاليات ومشكلات. كما تسعى إلى طرح أزمة تعليم الفلسفة

على بساط البحث ، كما يسمّيها البعض، بواقعها الراهن، انطلاقاً من تاريخيّة هذا التعليم وما عانى منه ماضياً وما يعاني منه حاضراً. وهي في الأساس جزء من أطروحة أُعدّت لنيل شهادة الدكتوراه في التربية – اختصاص تعليم الفلسفة- من الجامعة اللبنانيّة، تحت عنوان: "**الواقع الإشكاليّ لتعليم منهاج الفلسفة في الصفّ الثانويّ الثالث في الثانويّات اللبنانيّة، ما بعد العام 1999، ومجالات تطويره**". ويتناول هذا الجزء الجانب النظري من الأطروحة، الذي يعرض لأهمّ إشكاليات تعليم الفلسفة ومفاهيمه وأهدافه وكفاياته.

يبقى أنّ هذا الموضوع هو من المواضيع المتجدّدة، أكان عالمياً أومحلياً. ما زال تعليم الفلسفة، من الناحية العالمية، يستقطب انتباه العديد من أهل العلم والثقافة، ويتفاعل بشكلٍ كبيرٍ على الصعيد الدوليّ، والدليل على ذلك تبني مؤسسة الأمم المتحدة عن طريق "الأونيسكو" نشر تعليم الفلسفة في كلّ البلدان، وقد خصّصت لهذه الغاية يوماً عالمياً لنشر الفلسفة وتعليمها، كما عقدت المؤتمرات التي تتناول تعليم الفلسفة في البلدان التي تعلّمها، وطالبت بتعليمها في البلدان التي لم تعتمدها بعد (Unesco, 2011) (Unesco, 2009). كما أنّ هذا التعليم هو الشغل الشاغل لمعظم البلدان الذي تعتمده، لناحية كيفية تطويره بشكلٍ مستمرّ ليتلاءم مع حاجات المتعلّمين ومتطلّبات العصر.

بناءً على هذا الواقع، تتبادر إلى ذهننا مجموعةٌ من الأسئلة التي تدور في فلك تعليم الفلسفة: ما هي الفلسفة؟ بمَ تمتاز عن تعليمها؟ من هو الفيلسوف؟ أنستطيع أن نعتبر معلّم الفلسفة فيلسوفاً؟ من هو معلّم الفلسفة؟ أيجوز لمن لا ينتج الفلسفة أن يعلّمها؟ كيف نعلّم الفلسفة؟ هل ننطلق من تاريخ الأفكار أو من المفاهيم؟ وهل نعلّم التفلسف أو الفلسفة؟ ما هي البيداغوجيا المعتمدة لتعليم الفلسفة؟ هل بالإمكان وضع بيداغوجيا محددة لتعليم الفلسفة أم أنّها بيداغوجية نفسها؟ ما هي الأهداف من تعليمها؟ كيف يمكن تقييم المتعلّمين في الفلسفة؟ ما هي النتائج المرجوّة من تعليم الفلسفة؟ هذه الأسئلة وسواها جعلت من هذه الدراسة حاجة ملحّة، فقد أصبح تعليم الفلسفة على المحك، وأصبحت الحاجة إلى إعادة

النظر به في هذا القرن الأوّل من الألفية الثالثة أمرًا ضروريًّا.

إنطلاقاً من كلّ ما سبق، انطلقنا في مسيرتنا هذه من ماهية الفلسفة وتعليمها، حيث تناولنا كلّ ما يتعلّق بالإطار النظريّ لتعليم الفلسفة والإشكاليّات التي نتجت عنه، وهي إشكاليّات عامّة لا تتعلّق بواقعٍ معيّن بل بتعليم الفلسفة بشكلٍ عامّ، وفي هذا الكتاب عرضنا أيضاً للأهداف والكفايات المرجوة من تعليم الفلسفة بالإضافة إلى إشكاليّة تقييمها. أمّا خاتمة هذه الدراسة فخصّصناها للآفاق والتطلّعات وحاولنا أن نقترح فيها بعض التغييرات المتعلقة بهذا المنهاج لتكون منطلقاً لأيّ تطوير أوتغيير في المستقبل.

الفصل الأوّل: ماهية الفلسفة

بعيداً عن الاشتقاق اللغوي لكلمة فلسفة التي تعني «**محبّة الحكمة**[1]»، لا بدّ من البحث عن تعريف للفلسفة يكون بمثابة شرح لماهيتها وطبيعتها. ذلك أنّه لا مجال لقيام بحثٍ فلسفيّ يتناول الفلسفة أو جانبًا منها مثل الجانب التعليميّ، دون العودة إلى تحديدها والوقوف على ماهيتها وطبيعتها. يمكن الانطلاق في باقي العلوم من حيث وصل السابقون دون العودة إلى الجذور، ذلك أنّ تلك الجذور لم تعد تهمّ كثيرًا، لكنّ ذلك مختلف في الفلسفة، إذ إنّه لا يمكن تناولها دون العودة إلى جذورها. ولا بدّ، في هذا الإطار، من التمييز بين تعليم الفلسفة والفلسفة كحضورٍ ثقافيّ، إذ اعتبر "جيل دولوز" أنّ المعرفة بالمفاهيم المعتمدة في تعليم الفلسفة، تختلف عن المعرفة ببناء المفاهيم؛ وقد دلّل على رأيه هذا انطلاقًا من الآراء النيتشوية التي تعتبر أنّه لا يمكن للإنسان معرفة شيء بالمفاهيم إن لم يكن قد أبدع هذه المفاهيم (Deleuze, 2005, p.12). ما زالت طبيعة الفلسفة ومواضيعها إلى الآن موضع نقاشٍ ودراساتٍ وأخذٍ وردّ، دون أن يتمكّن أحدهم من الإدّعاء

1 ـ تُشتقّ كلمة فلسفة من الجذر اليوناني "فيلوس" و"صوفيا"، وقد تُرجمت كلمة "فيلوس" على أنّها محبّة أو صديق إلاّ انّ الأصل اليوناني أعمق بكثير من مجرّد الصداقة أو المحبّة. إنّه يعني أسمى درجات الحب والرغبة تجاه أمرٍ ما أو شخصٍ ما. وارتبط مفهوم الحكمة قديمًا بالمعرفة أو بقيادة الحياة نحو الخير، وحدّد أفلاطون الفلسفة في كتاب الجمهورية بأنّها حبّ المعرفة (Platon, 1933, a)، مع العلم أنّ الفلاسفة يقرّون بعدم القدرة على امتلاك المعرفة المطلقة. بقي هذا المعنى متداولاً حتى مع ديكارت الذي عرّف الحكمة بأنّها لا تقتصر على التعقّل في الأفعال، وإنّما تتعدّى ذلك إلى المعرفة الكاملة التي يمكن للإنسان أن يمتلكها من خلال مسيرة حياته (Descartes, 1970). أمّا اليوم، فترتبط الحكمة بالعلم والحكم الصائب والدراية وكلّ أشكال التفكير الصحيح والحسّ السّليم.

بأنّه تخطّاها أو أشبعها درساً وتمحيصًا. يحتّم هذا الواقع أن تكون البداية في كلّ عملٍ فلسفيٍّ انطلاقًا من تعريف الفلسفة، دون إغفال الجانب الإشكاليّ للموضوع.

كثُرت التعريفات وتشعّبت دون أن تكون الغلبة لواحدةٍ على الأخرى، ودون أن تتمكّن الواحدة من القضاء على الأخرى. وما تحديد ماهية الفلسفة إلاّ محاولة جديدة تُضاف إلى محاولات تحديدها، وتسعى إلى إلقاء النظر بشكلٍ جديدٍ على ما قيل منذ ألفي سنة ونيّف. كما تسمح بالشروع في موضوع الدراسة الأساسي ألا وهو تعليم الفلسفة. لذا، سيتناول هذا الفصل الأوّل ماهيّة الفلسفة، أي ظروف نشأتها، بالإضافة إلى الأسس التي تقوم عليها ومرجعية الإنسان فيها، إلى جانب التساؤل عمّن هو الفيلسوف وبمَ يمتاز عن الحكيم؟

هذه العناوين تشكّل المنطلق الأساسي لكل بحث حول الفلسفة وتعليمها. إذ كيف يمكن الحديث عن تعليم الفلسفة قبل فهم ما هي الفلسفة وعلام تقوم؟ ومن هو الفيلسوف؟ وما هي صفاته؟ كلّ هذه الأسئلة سيتمّ التطرّق إليها ضمن هذا الفصل، ليتمّ الانتقال بعد ذلك إلى الفلسفة ببعدها التعليمي .

أوّلاً: ما هي الفلسفة؟

تبرز الإجابة عن هذا السؤال بشكلٍ دقيقٍ ونهائيٍّ في خانة الاستحالة. فسؤال «ما هي الفلسفة؟» هو بحدّ ذاته سؤال فلسفيّ يحمل في طيّاته إجابات عديدة. فعالم الرياضيّات الذي يتساءل عن معنى الرياضيّات، لا يدخل سؤاله هذا في صميم عمله الذي هو حلّ المعادلات الرياضية. أمّا الفيلسوف عندما يتساءل «ما هي الفلسفة؟» فإنّه يقوم بالتفلسف انطلاقاً من هذا السؤال. ويأتي مصطلح التفلسف للتمييز بينه وبين الفلسفة، فهو يعني عمليّة إنتاج الفلسفة عن طريق استعمال ملكات العقل وقواعد التفكير السليم، بينما تعني الفلسفة الأنظمة والمبادئ الفلسفية التي سبق أن وضعها الفلاسفة السابقون، وهي تتشكّل من مجموعة معارف جاهزة أتت لتردّ على الإشكاليات التي عالجها هؤلاء. وقد استعرنا هذا المصطلح من الفيلسوف الألماني "كنط" الذي قال: "الطالب الذي تخرّج من التعليم المدرسي اعتاد على التلقين وتلقّي الدروس، وهو يظنّ أنّه سيتلقّى الفلسفة بنفس الطريقة، وهذا الأمر مستحيل لأنّه لا يمكنّه سوى أن يتعلّم التفلسف" (Kant, 1973, p.68-69).

تنطلق الفلسفة من التساؤل؛ يمتاز التساؤل الفلسفي عن السؤال العامّ، بأنّ هذا الأخير يهدف الى امتلاك المعرفة، في حين أنّ التساؤل الفلسفي يتعلّق بموضوع مفتوح أو مشكلة تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة. لذلك، فإنّ التساؤل الفلسفي يغني الفلسفة أكثر من السؤال (راشد، 2011). وقد اعتبر "آلان جورانفيل" أنّ السؤال الفلسفي هو الذي يحمل في طيّاته قصديّة فلسفيّة، وهو الذي يفترض مسبقًا الشكّ في الجواب، أمّا التساؤل الفلسفي فهو ليس مجرّد سؤال، بل إنّ مجموعة أسئلة قد تنتمي إلى نفس التساؤل الفلسفي (Juranville, 2003).

ولا ريب في أنّ التساؤل هو أحد أساسات الفلسفة، التي لا غنى عنها، والتي قد تبدأ بطرح الأسئلة، لكنّها سرعان ما تنتقل إلى التساؤل الذي يحمل في طيّاته النقد والشكّ والتدقيق في ما هو متعارف عليه. فالتساؤل الفلسفي لا يهتمّ بالإجابات بل بمفاهيم العقل التي قد تتغيّر بحسب اللّغة الفلسفية، والتي تولّد بدورها مواضيع جديدة تجدّد الفلسفة باستمرار.

والتساؤل في هذا السياق ليس تساؤلاً محدّداً بموضوعٍ معيّن، بل ينطلق من واقعٍ مُعاش؛ ولكي يكون هناك تساؤل فلسفيّ، يجب أن يتأمّن شرطان أساسيّان: الأوّل، أن يكون الإنسان قد عاش حدثاً ما أو حالةً ما. والثاني، أن يكون لديه خبرة في العالم وفي المواضيع التي يمكن الانطلاق منها في تساؤله، لأنّ فِعل التفلسف يضع كلّ المسائل اللافتة في الوجود الإنسانيّ موضع تساؤلٍ فلسفيّ. هذا التساؤل الفلسفيّ ينطلق من عامل الدهشة، فالدهشة بحسب "أرسطو" هي أوّل التفلسف (Aristote, 1991, p.16)، وهي التي تدفع العقل البشري إلى البحث عن الحقيقة والمعرفة والعلم. كما أنّ التفلسف يعني إعادة وضع الوجود موضع تساؤل، فالفيلسوف لا يكتفي بتبنّي نظرة عامّة الناس إلى الوجود، بل هو مدعو إلى إعادة التساؤل عن هذه النظرة وتعميق رؤيته لها. هذا التعميق يسمح له بالتأكّد من قيمة ما يعرف ويسمح له بتصويب ما هو خاطىء في نظرته، إذ أنّه كما يقول "ديكارت" «الأفضل أن تكون عيناك مغلقتين دون أن تحاول فتحهما مطلقاً، من أن تعيش دون أن تتفلسف» (Descartes, 1983, p. 440).

وبما أنّ الفلسفة تتناول كلّ الموضوعات، فهي شاملة من حيث موضوعاتها، ترافق الإنسان منذ ما قبل ولادته إلى ما بعد موته. إذ تتناول في قسمٍ منها قضية نشوء الكون، وتتناول في قسمٍ آخر مسائل ما بعد الموت، مع كلّ ما يقع بينهما من مواضيع تتعلّق بالإنسان والإنسانيّة. على هذا الصعيد حاول "كنط" تحديد الفلسفة وحقولها المعرفية فقال: "نستطيع أن نطلق على الفلسفة بالمعنى العام تسمية علم القواعد العليا لاستعمال العقل، على أن نعني بالقواعد المبدأ الداخلي للخيار بين مختلف الغايات، لأنّ الفلسفة بالمعنى الثاني هي علم العلاقة بين كلّ معرفة واستخدام العقل من جهة وبين الغاية الأخيرة للعقل البشري من جهة أخرى؛ أو

كغاية نهائية تخضع لها باقي الغايات وتتحّد بها جميعها لتشكّل غاية واحدة. إذاً فإنّ الحقل المعرفي للفلسفة، في هذا الإطار، يثير الأسئلة التالية:

1. ماذا يمكنني أن أعرف؟
2. ماذا يمكنني أن أفعل؟
3. ماذا عليّ أن آمل؟
4. ما هو الإنسان؟

يجيب علم الماورائيات عن السؤال الأوّل، والأخلاق عن الثاني، والدين عن الثالث، والأنتروبولوجيا عن الرابع. ولكن في العمق يجب أن نردّ كلّ هذه الأسئلة إلى الأنتروبولوجيا، لأنّ الأسئلة الثلاثة الأولى تتعلق بالسؤال الأخير" (Kant,1840, p.26-27).

ماذا يمكنني أن أعرف؟ يقودنا هذا السؤال الأول إلى فلسفة المعرفة التي تغطّي بدورها حقلاً واسعًا من الموضوعات. اعتبر بعض الفلاسفة أمثال "أفلاطون" و"سبينوزا" و"هيغل"، أنّ من واجب الفلسفة أن تقود الإنسان إلى الحقائق العلويّة (برهييه، 1987 أ، ص. 156) (عالم المثل بالنسبة لأفلاطون ومفهوم الجواهر عند سبينوزا والروح المطلق عند هيغل). ونظر قسمٌ آخر من الفلاسفة إلى الفلسفة نظرة مغايرة، فاعتبروها طريقة لتقدّم المعارف وتطوّرها. فهي الفكر الاستنتاجي عند "ديكارت" على سبيل المثال (برهييه، 1993 أ، ص. 78). أمّا "كنط" فيعتقد أنّ العقل له فضائله وله محدوديّته في آنٍ معًا. لذلك، يجب على الإنسان أن يتساءل عن قدرات الفكر البشري ومحدوديّته قبل الشروع في محاولة معرفة العالم. وهكذا، انتقل البحث من حقيقة المعرفة إلى معرفة الفكر الإنساني. هذا الجواب الكنطيّ أتى ردًا على **المدرسة التجريبيّة**[1] التي كانت تعتبر

1 ـ المدرسة التجريبية: تعتبر هذه المدرسة أنّ أسس المعرفة قائمة على الحواسّ الخمس. لا تنطبق الحقيقة الا على بعض الموضوعات والظواهر التي يمكن تنظيمها عن طريق استخدام العقل بشكلٍ صحيح، وعن طريق استخلاص النتائج منها بطريقة استقرائية (كونزمان، بوركارد وفيدمان، 2007، ص.103). انتشرت الفلسفة التجريبية في بريطانيا بشكلٍ لافت، ثمّ بعد ذلك في فرنسا بشكلٍ جزئيّ، ومن أهمّ فلاسفتها: "فرنسيس بيكون"، "هوبس"، "لوك"،=

أنّ المعرفة تأتي من التجربة عن طريق الحواس الخمس، وعلى **المدرسة العقلانية** التي افترضت أنّ العقل يسبق ويسمو على التجربة (برهييه، 1993 ب، ص. 256-254). وأخيرًا، يجب ألا نغفل عن موقف الفلاسفة الذين يعتبرون أنّ الفلسفة تهدف إلى نبذ الأفكار المعلّبة والجاهزة. كما لا نغفل عن موقف أولئك الذين يرون فيها إبداعًا للمفاهيم ولرؤيةٍ جديدة للعالم لا يمكن العيش والتفكير بدونها.

ماذا يمكنني أن أفعل؟ يمكن الإجابة عن هذا السؤال بثلاث طرق: البحث عن السعادة، تحقيق الذات، عمل الخير.

1 البحث عن السعادة: تكمن السعادة عند البعض في البحث عن الملذات الآنية كما في المذهب "الإبيقوري" (برهييه، 1988، ص. 119)، أو في الزهد، أو في الطموحات المعتدلة، أو عن طريق قتل الشهوات والرغبات التي يعتبرها البوذيون مصدر كلّ المعاناة.

2 تحقيق الذات بمعنى العمل، أي السعي إلى تحسين الحياة عن طريق الابداع في مختلف المجالات العملية (في العمل، في الفنون، في السياسة، في التعليم، في الرياضة، في العلم...) هذه الوسيلة اقترحها "نيتشه" (برهييه، 1987 ب، ص. 134-132) وشدّد عليها كلّ فلاسفة العمل.

3 عمل الخير: هو الجواب الثالث عن السؤال "ماذا يمكنني أن أفعل؟" ليس الهدف من هذا الجواب البحث عن السعادة ولا تحقيق مشروع معيّن، إنّما المقصود به هو فعل الخير، وأن يكون الإنسان كائنًا خيّرًا.

= "بيركلي"، هيوم وغيرهم.

المدرسة العقلانية: يزعم أبرز ممثلي هذه المدرسة أنّ بامكانهم أن يعرفوا الحقيقة انطلاقًا من مبادئ الفكر المجرد والعقل دون العودة إلى الحواس التي يمكن أن تخدع صاحبها. يتيح انتظام العالم بشكلٍ منطقي للفلاسفة العقلانيين معرفته بشكلٍ استنباطيّ. ونجد نموذج ذلك في الرياضيات حيث يمكن الوصول الى النتائج انطلاقًا من مسلمات قليلة ولكنها أكيدة؛ فالحقيقة تقوم بالنسبة لبعض الفلاسفة العقلانيين على جوهر واحد أو جوهرين أو عدة جواهر (كونزمان، بوركارد وفيدمان، 2007، ص.103). انتشرت هذه المدرسة خصوصًا في فرنسا وألمانيا، ومن أبرز فلاسفتها: "ديكارت" و"سبينوزا" و"ليبنتز" وغيرهم.

ماذا عليّ أن آمل؟ يفترض "كنط" أنّ الإجابة عن هذا السؤال تكمن كلّها في اللاهوت. فوجود الله، يصبح المعنى الأسمى للحياة متوجّهًا نحو العلى. ويرى "باسكال" أنّ التحدّي المنطقي هو في الإيمان بالله وتكريس الحياة على الأرض تحضيرًا للحياة الأبديّة. ولكن إذا كان "الله قد مات" (نيتشه، 2007، ص. 39) كما أعلن "نيتشه"، فالحياة عندها تأخذ معنى آخر، ويصبح الإنسان حرّا بعد أن يحدّد أهدافه الخاصّة. السؤال عن الآمال الأرضيّة يأخذ أيضًا منحًى آخر مع فلسفات السياسة. فقد سعت هذه الفلسفات إلى البحث عن عالمٍ أفضل. فهل تحقيقه ممكن؟ وكيف نصل إليه؟ هذا هو هدف نظريّات العقد الاجتماعي، ودولة الحقوق، والديمقراطية التي تُعتبر الأقلّ سوءًا بالنسبة إلى الأنظمة الباقية.

ما هو الإنسان؟ يحاول السؤال الرابع والأخير الذي طرحه "كنط"، أن يلخّص باقي الأسئلة. في الواقع كيف يمكننا أن نفهم الفكر الإنساني وعمله في العالم؟ كيف يمكننا أن نعرف حدوده دون أن نفهم الإنسان نفسه؟ أمضى "كنط" سني حياته الأخيرة وهو يحاول تصوّر مشروع "أنتروبولوجي" يشكّل علمًا عامًا عن الإنسان، هدفه هو فهم الطبيعة الإنسانية. وحتّى ذلك العصر، كان الإنسان يعرف كحيوان اجتماعي، أو حيوان عاقل، أو حيوان أخلاقي أو حتّى كائن بوجهين (وجه ملائكي وآخر شيطاني) مشدودٍ بين النفس والجسد. ومع بروز العلوم الإنسانية، تغيّرت النظرة إلى الإنسان، إذ بدأ الحديث عن معايير أخرى لتحديده كالثقافة واللّغة والتعلّم والوعي والرغبة...

أمام هذا الواقع المتعدّد لتعريف الفلسفة ومحاولات تحديدها، لا بدّ من الشروع بالبحث عن ظروف نشأتها وأقوال بعض الفلاسفة فيها لتتضح الصورة جليّة حول كيفية تطوّر هذا المفهوم عبر العصور ومع تبدّل الأشخاص.

1. فلسفة ما قبل الفلسفة:

إذا أردنا أن نتعمّق في ماهيّة الفلسفة، فلا بدّ لنا من أن نحاور الفلاسفة وما عاشوه حول هذا الموضوع، فالفلسفة ليست منعزلة عن محيطها الاجتماعي

والثقافي والبيئي والإتني والعرقي والطائفي... بل بالعكس إنّها وليدة هذا المحيط. لذلك لا بدّ من مرافقة الفلسفة في رحلتها الطويلة عبر العصور للإطلاّع على ماهيّتها، وعلى كيفية رؤية الفلاسفة لطبيعتها ودورها. فالأفكار لا تسقط من السماء، ولا تنشأ بولادة فطرية؛ وليس تاريخها أبدًا «نقيًّا»؛ إنّما كل فكرة تحمل معها رهانات ذات صفة علمية، سياسية أو دينية. حتى إنّه من الصعب فهم بعض المفكرين والفلاسفة من دون معرفة خلفيتهم الوجودية أو الإجتماعية. وبالتالي لا يمكن للمناقشات الفلسفية الكبرى أن تكون مجرّدة تماماً عن السياق التاريخي حيثما حصلت .(Delacampagne, 1995)

وبالعودة إلى تاريخ الفلسفة، فأصولها تعود بحسب البعض إلى بدايات الفكر البشري، على أساس أنّ كلّ إنسان مفكّر هو فيلسوف. إلاّ أنّ هذا الرأي السائد غير متوافق عليه لدى الجميع، إذ يرى فلاسفة آخرون أنّ نشأة الفلسفة بدأت مع الإغريق، وتحديداً مع الفلاسفة الذين يُعرفون بفلاسفة "ما قبل سقراط". حيث نجد تسمية فيلسوف لأوّل مرّة تُطلق على "بيتاغور" بحسب كتابات "شيشرون"، " للسبب نفسه، وبدون أدنى شك، كلّ أولئك الذين تعلّقوا بالعلوم التأمليّة، كانوا يدعون **حكماء**[1]، إلى أن أتى "بيتاغور"، الذي وضع أمام الشعب لأوّل مرّة إسم

1 ـ الحكيم في الأصل هو الإنسان الذي يمتلك الحكمة. لذلك فإنّ تعريف الحكيم ينطلق من تعريف الحكمة. يحمل مفهوم الحكمة الفلسفيّ دلالاتٍ عديدة وذلك تِبعًا للفيلسوف الذي تناوله والعصر الذي ورد فيه. وعرّف المعجم الفلسفي لـ"جميل صليبا" الحكمة بأنّها "العلم والتفقّه" (صليبا، 1978، ص.491). أمّا "لالاند" فقد عرّفها "بأنّها الفضيلة لا غير" (لالاند، 2001، ص. 1234). بدوره، عرّفها "غوبلو" بأنّها واحدة من الفضائل الأربع عند القدماء، إنها المعرفة التي توجّه وتقود العمل؛ وعند المحدثين هي فنّ تنظيم الحياة بطريقة عقلانية (Goblot, 1901). وبالعودة إلى الفلاسفة وآرائهم بالحكمة، فإنّ الفلسفة اليونانيّة أفردت قسمًا كبيرًا لهذا الموضوع. كانت الحكمة أيّام اليونانيين القدامى، أي في مرحلة ما قبل سقراط، تعني سعة العلم والمعرفة، لذلك أجاب سقراط الذين سألوه عن سبب اعتباره بأنّه أحكم الحكماء بأنّه الرجل الوحيد الذي يعترف بأنّه لا يعرف (Platon, 1940). ناقض سقراط بجوابه هذا ما كان متعارفًا عليه حول لفظة الحكمة والحكيم. واعتبر "أرسطو" من جهته، أنّ الحكمة هي القدرة والمعرفة، أي معرفة كلّ الأمور قدر الإمكان (Aristote, 1959). ثمّ طوّر فلاسفة القرن الثالث عشر مفهوم الحكمة وجعلوها من بين الفضائل الأربع الأولى: الحكمة، الذكاء، =

=العلم، الفنّ (Vernaux, 1964). تهدف الحكمة إلى التأمّل في الأسباب الأولى، وتؤمّن الفرح الكبير، فرح المعرفة. يرى فيها أرسطو الخير الأعظم. ويقول ديكارت في السياق نفسه أنّ الحكمة ليست التأنّي في العمل فقط، بل هي المعرفة الكاملة في كلّ ما يستطيع الإنسان معرفته، أكان في كيفية تسيير حياته، أو في الحفاظ على صحّته، وفي اختراع وإبداع كلّ الفنون (Descartes, 1970).

بعد هذا التعريف المختصر للحكمة، يمكننا الانتقال إلى صفات الحكيم. فالحكيم هو الإنسان الذي يعي ذاته ويعيش نوعًا من الحريّة الداخليّة. اتّفقت الفلسفة الأفلاطونية والأرسطية والإبيقورية والرواقيّة على ضرورة أن يتمتّع الحكيم بالحريّة الداخليّة (Hadot, 1991). ومن ناحيته حاول "كوجيف" في كتابه "مدخل لقراءة هيغل" (Kojève, 1969) أن يقارن بين الفيلسوف والحكيم. فاعتبر انّ معظم الفلاسفة يوافقون على تعريف الحكيم بأنّه الرجل القادر على الإجابة بطريقة مفهومة ومرضية عن كلّ الأسئلة المطروحة عليه والتي تتعلّق بأفعاله، وأن يقدر على إعطاء إجابات بشكل خطابٍ متماسك. بمعنى آخر، يلخّص "كوجيف" الرجل الحكيم بأنّه الإنسان الذي يتمتّع بالوعي الذاتي الكامل. اعتبر أفلاطون أنّ هذه الحالة مثاليّة جدًّا لكي تتحقّق على أرض الواقع، ورأى "هيغل" أنّ تعريف الحكيم بأنّه رجل المعرفة المطلقة وكليّة العلم تعطيه الجرأة ليعترف بأنّه ليس حكيمًا.

خالف الرواقيون "أفلاطون" معتبرين أنّ وجود الرجل الحكيم أمرٌ ممكن، لأنّهم عرّفوه بأنّه الرجل المكتفي تمامًا بما هو عليه، إنّه مقتنع بحالته الحاضرة ولا يرغب بشيء ولا يريد تغيير أيّ شيء أكان في نفسه أو في خارجها. وعرّف فلاسفة الأخلاق، بدورهم، الرجل الحكيم بأنّه الرجل الكامل من ناحية أخلاقه، إلاّ أنّ "هيغل" لم يرَ الفرق بين هذا التعريف والتعريفين السابقين لأنّ هذه التعريفات جميعًا تكمّل بعضها، وبالتالي تنطبق عليها استحالة تحقيقها في الواقع، ممّا يجعل من الحكيم رجلاً صعب الوجود إن لم نقل مستحيلاً. ويكمل "هيغل" في كتابه "فينومنولوجيا الروح" تحديد مفهوم الحكيم لنكتشف أخيرًا أنّ هذه الصفات لا تنطبق إلاّ على الفيلسوف(Kojève, 1969).

انطلاقًا من هذا الواقع، يظهر "كوجيف" الفرق بين الحكيم والفيلسوف، فإذا كان الفيلسوف هو الذي يسعى لأن يكون حكيمًا، أي أنّه ذلك الرجل الذي يسعى أن يكون كاملاً ومكتفيًا وأن يعيَ ذلك كلّه؛ فإنّ الحكيم هو الذي يطبّق تلك الصفات في شخصه. إذًا تقتصر الفلسفة على أن تكون نوعًا من أنواع الوعي الذاتي، وفي ذلك يكمن الفرق بين الحكيم والفيلسوف:

1 ـ الحكيم هو الذي يعطي الإجابات والفيلسوف هو الذي يسأل.

2 ـ الحكيم هو الرجل المقتنع والمكتفي بما هو عليه في حين أنّ الفيلسوف هو الذي يعي نقصه وضعفه وعدم اقتناعه بما هو عليه، وعدم اكتفائه بواقعه. إنّه رجل ساخط على واقعه لعلمه أنّه غيرمكتفٍ. إنّه يتغيّر باستمرار وبشكلٍ واعٍ وهذا ما يجعل منه رجلاً جدليًّا باستمرار.

3 ـ إذا كان الحكيم يسعى إلى أن يكون مثالاً لنفسه وللآخرين كي يحذوا حذوه، فإنّ الفيلسوف مثال سيّئ للآخرين، وهو يدعوهم ألاّ يكونوا مثله، بل أن يسعوا إلى أن يكونوا حكماء.

فلاسفة. "هرقل من بونتوس"، تلميذ "أفلاطون"، يخبرنا القصّة. فيقول: في أحد 1 ـ الأيام، سمع "ليون" ملك "فليازيانس" "بيتاغور" يخطب حول بعض النقاط بطلاقةٍ وفصاحة وعن معرفة واضحة، مّما أثار إعجابه وسأله عن الفنّ الذي يتقنه ويمتهنه، فأجابه "بيتاغور" أنّه لا يعرف ما هو هذا الفنّ وإنّما أنّه فيلسوف. وعلى هذا، فإنّ الملك الذي أُعجب بحداثة هذا الإسم، توسّل إليه أن يذكر له من هم هؤلاء الفلاسفة، وما يمتازون به عن باقي الناس" (Cicéron, 1841, p.47). لكنّ هذه الفلسفة التي تأسّست قبل سقراط بقيت محصورة بشكلٍ عام في مسألة نشوء الكون، ولم تتناول الإنسان كموضوعٍ أساسيٍّ لها، إلا مع سقراط الذي يُعتبر أب الفلسفة. في الواقع، اعتبر سقراط أنّ ما يهمّ هو إعادة التفكير الفلسفي على الإنسان نفسه، لذا نجده يقول للإنسان: "إعرف نفسك بنفسك" (Platon, 1851, p.304). وهكذا نشأت الفلسفة وامتدّت جذورها، وتفرّعت مواضيعها، وعرفت أوقات صعودٍ وأوقات تكافؤٍ، وهي باقية حتّى اليوم طريقاً إلى المعرفة وإلى إعمال العقل والفكر حول المواضيع التي تطرأ على الإنسان. ففي داخل كلّ إنسان فيلسوفٌ يحاول البحث عن الحقيقة، ويشعر بالنقص الذي فيه. يقول "برتراند راسل": "الإنسان الذي لا يمتلك أيّة صبغة فلسفية، يبقى في هذا الوجود سجين **أحكامه المسبقة**[1]

1 ـ الأحكام المسبقة تُعرف بأنّها الآراء والمواقف والمشاعر التي يكوّنها الفرد بناءً على المعرفة المباشرة دون أيّة دراسة علميّة موضوعيّة. إنّها تمتاز بأنّها معرفة تقوم على السطحيّة والابتذال وعلى قوالب جامدة تقاوم الاختبارات التجريبيّة وتشكّل تصوّرات ثابتة تساهم في ازدياد حالة التمييز والعنصريّة. لقد حارب عصر الأنوار الأحكام المسبقة المبنيّة على التقاليد والدين والسلطة، وبنى معرفته على العقل والعلم (Djaballah, 2006). اعتبر "كنط" أنّ المصادر الأساسيّة لكلّ حكم مسبق هي "التقليد والعادة والرغبة" (Kant, 1982, p. 120)؛ أمّا "ديكارت" فقد رفض رفضًا قاطعًا كلّ فكر يقوم على الأحكام المسبقة، إذ جعل المبدأ الأوّل "لحديث الطريقة" يقوم على ألاّ يقبل الإنسان أيّ أمر على أنّه صحيح دون التأكّد منه، بمعنى آخر أن يتجنّب كلّ الأحكام المسبقة والمتسرّعة (Descartes, 1637). جعل "ديكارت" الأحكام المسبقة مصدرًا للوقوع في الخطأ وتوهّم الحقيقة، وعزا ذلك إلى طفولة الفكر "تبيّن لي، منذ حين، أنّني تلقيّت -إذ كنت ناعم الأظفار- طائفة من الآراء الخاطئة، ظننتها صحيحة... لهذا قرّرت أن أحرّر نفسي جدّيًا، مرّة في حياتي، من جميع الآراء التي آمنت بها قبلاً، وأن أبتدئ الأشياء من أسس جديدة، إذا كنت أريد أن أقيم في العلوم قواعد وطيدة، وثابتة، =

المستمدّة من عامّة الشعب، وسجين المعتقدات المنتشرة في زمانه وبلده، وسجين القناعات التي كبرت فيه دون تعاون أو موافقة عقله عليها" (Russel, 1968, p.182).

إذًا يعتبر "هيدغر" أنّ ولادة الفلسفة هي بداية ولادة تاريخ الإنسانية، ويُرجع هذه الولادة إلى اليونان، فيذكر أنّ الطريق إلى الفلسفة تأخذنا إلى اليونان. وهو هنا يشير إلى أبعد ممّا هو الطريق، إنّه يقصد الفكر اليوناني (Heidegger, 1968, p.15). ولا بدّ من ذكر بعض المسائل البارزة التي كانت محطّ اهتمام الفلاسفة الإغريقيين، فقد اهتموّا كثيرًا بأصل الكون والعناصر الأوّلية التي تشكّل منها، "ما الهيولى التي جُبلت منها الأشياء؟" (برهييه، 1987 أ، ص.59). ثم أتى "سقراط" وتلامذته "افلاطون" و"أرسطو"، ليدشّنوا عهدا جديدًا للفلسفة، قائمًا على حب المعرفة والأخلاق، "لوصدّقنا "كزينوفون" و"أرسطو" لكان سقراط في المقام الأوّل مبتكر علم الأخلاق ورائد فلسفة المفاهيم"(برهييه، 1987 أ، ص.124).

= ومستقرّة" (ديكارت، 1988، ص.24). من هذا المنطلق، رفض "ديكارت" كلّ حقيقة تصدر عن الأحكام المسبقة، وطالب ببناء المعرفة على العقل والعلم.

في المقابل، رأى "غادامر" في موقف "ديكارت" وفلاسفة الأنوار حكمًا مسبقًا على الأحكام المسبقة، واقترح نظرةً مغايرة تمامًا لهؤلاء. بالنسبة له، لا ينطوي الحكم المسبق على أيّ سلبيّة أو انحطاط فكري، كما أنّه ليس نقيض الفكر الموضوعيّ. بل على العكس من ذلك، إنّه يقوم على "حكم صادر قبل الفحص النهائيّ لكلّ العناصر التي هي على صلة به" (Gadamer, 1996, p. 291). بمعنى آخر، يقوم الحكم المسبق على حكم مؤقت قبل تحليل وتدقيق عناصر المسألة للوصول إلى الحكم النهائي. يُعتبر هذا الحكم بمثابة فرضيّة توجّه نظرة الباحث في بحثه عن الحقيقة. يستشهد "غادامر" بالأعمال القضائية ليثبت وجهة نظره هذه فيقول: "في عمل القضاء، يعني الحكم المسبق القرار القضائي السابق للحكم النهائي الذي يصدر في نهاية المحاكمة" (Gadamer, ن1.996, p. 291). يمكن القول إذًا، أنّ "غادامر" يرى في الحكم المسبق نقاطًا إيجابيّة، لا بل ضروريّة للوصول إلى المعرفة الحقّة. هذا كلّه لا ينفي أنّ الحقيقة تاتي من التدقيق في معطيات الأحكام المسبقة عن طريق إعمال العقل والفكر. لذلك، لم يرفض "غادامر" كليًا مكتسبات عصر الأنوار بل حاول تصحيح بعض الخلل في نظرة فلاسفته تجاه الأحكام المسبقة (Ipperciel, 1997). يبقى أنّ هذه الأحكام هي أحكام ظرفيّة ومؤقّتة، ويجب ألا تكون نهائيّة البتّة، لأنّها لا تستند إلى الموضوعيّة والروح العلمية، هذا أقلّه ما يتّفق عليه جميع من تناول هذا الموضوع.

بعد المرحلة اليونانية للفلسفة تبدأ مرحلة العصور الوسطى، وهي مرحلة الفلسفة المسيحية، حيث اختلطت الفلسفة بالعقائد المسيحية في محاولة لمصالحة العقل مع الإيمان. ولقد كان للقديسين "أوغسطينوس" و"توما الأكويني" الأثر الكبير في إضفاء الطابع الإيماني على فلسفة هذا العصر، وقد كانت الفلسفة آنذاك خادمة للدين ومدافعة عن الحقيقة الإيمانية (برهييه، 1988، ص.291)، وهكذا نجد في هذا العصر مفاهيم فلسفيّة تختص بجوهر الله، والثالوث، وبراهين وجوده... وكلّها ذات طابع ديني إلهي (برهييه، 1988، ص.292). إلاّ أنّ الفلسفة لم تعرف أوجها إلاّ عندما تحرّرت من الدين في عصر ما يُعرف بالحداثة.

يُعرف **عصر الحداثة**[1] بأنّه عصر التحوّل الكبير لمسيرة العقل، الذي بدأ في القرن السابع عشر، فالعقل الإنساني في هذا العصر أصبح يميل إلى العلوم التي طوّرها، وحاول من خلالها أن يمسك بزمام الطبيعة، وكيّفها لصالحه، محققًّا خطوةً حاسمة باتّجاه التحرّر، متحدّيًا قيود الضرورة، معلناً الخروج من عقليّة العصر الوسيط (Besnier, 1998, p.12-15). إذًا لقد شهد هذا العصر انتقال الحقيقة من الموضوع، الذي كان الطبيعة والكون والله سابقًا، إلى الذّات

---

1 ـ تُشتقّ كلمة الحداثة من "التحديث أو التجديد"، إلاّ أنّ استخدامها ضمن مصطلح "عصر الحداثة" هو للدلالة على حقبة التطور التي طبعت أوروبا بشكل خاصّ على المستويات الثقافية والفكرية والتاريخية والصناعية... هذه الحقبة تأتي بعد حقبة القرون الوسطى التي طغى عليها العنصر الديني، وقد اشتهرت هذه الحقبة بتحرّرها من تدخّل الدّين بشؤون الدولة، ما سمح باكتشافات علميّة مذهلة وتطوّر فكريّ واجتماعي وسياسي وفلسفي بالإضافة إلى التطوّر الصناعي (Toulmin, 1992).

وبعيدًا عن التعريفات السطحية لمفهوم الحداثة، بإمكاننا القول إنّ الحداثة هي مفهوم فلسفي يقوم على السعي الدائم من أجل الكشف عن ماهية الوجود؛ هي بحث دائم عن الإجابات المتعلّقة بمسألة القلق الوجودي (Martuccelli, 1999). يعتبر "ماركس" و"دوركهايم" و"فيبر" أنّ الحداثة تتكوّن من نسقين: واحد اجتماعي متكامل والآخر صناعي متطوّر، وكلاهما يقوم على العقلانية (Pourtois et Desmet, 1997). لعلّ أبرز ما طبع عصر الحداثة فلسفيًا هو ذاتية ديكارت ونقدية "كنط" ومثالية "هيغل" ومادية "ماركس" وظواهرية "هوسرل" وبنيوية "فوكو".

التي هي الإنسان نفسه. لقد بدأت مرحلة الحداثة مع "ديكارت" الذي يُعتبر أب الفلسفة الحديثة. أعاد "ديكارت" أصل المعرفة إلى الإنسان، وفتح الباب أمام النقد من خلال الشك ومبدأ "الكوجيتو" الذي يعني "أنا أفكّر" وهو يدلّ على الطريقة التي اعتمدها "ديكارت" في تأمّلاته للخروج من الشكّ المنهجي الذي وقع فيه أثناء بحثه عن الحقيقة؛ وبالتالي أصبح كلّ فكر ينطلق من الوعي المباشر لنفسه على أنّه حقيقة أولى ويقينية هي فلسفة "الكوجيتو". لقد استخدم ديكارت مفردات تدلّ على الحداثة **كالأنا والذات والعقل والتفكير والمعرفة**[1]. وقد انتقلت الفلسفة معه من مجرّد أفكار حول الكون والوجود والله، إلى طريقة حياة تسمح للإنسان بأن يدير حياته من خلالها بشكلٍ منهجيّ جديد. فالعقل بالنسبة إلى ديكارت هو الأساس في عمليّة المعرفة. وبالتالي فإنّ هذا العقل يوحّد بين الناس لأنّهم جميعاً يمتلكونه. فالفرق بين إنسانٍ وآخر ليس بالمبادىء التي ينطلق منها العقل، بل بالأجزاء والأعراض التي يمكنه أن يصل إليها إنطلاقاً من هذه المبادىء. وفي هذا السياق، ليس تنوّع الآراء إلا الدليل على أنّنا نقود أفكارنا بطرق مختلفة. لهذا لا يكفي أن يكون الذهن سليماً، بل من المهم أن نطبّقه جيّداً (Descartes,1637, p.25-26)[2].

وبعد ديكارت ها هو "كنط" يمتاز في أنّه تنبّه إلى قدرات العقل، فسعى إلى وضع شروطٍ لمعرفته. ففي كتابه "نقد العقل المحض" الذي

---

1 ـ عرف فكر الحداثة مفاهيم ومصطلحات جديدة انبثقت من التغييرات التي حملها معه على كافّة المستويات. لقد أعطى قيمة كبيرة لبعض المفاهيم مثل " الأنا والذات والعقل والتفكير والمعرفة"، ذلك بسبب إعلائه قيمة العقل في اكتشاف الحقائق. هذا يعني أنّ الذاتية تلعب دورًا أساسيًا في اكتشاف المعارف. بمعنى آخر، لم تعد الحقيقة مرتبطة بالتجليّات الإلهية ولا بالمعتقدات القديمة، بل بعمل العقل والفكر، فكلّ ما يقبله العقل بعد إخضاعه لعملية نقدية ولبرهنة عقلانية منطقية هو حقيقة، وكلّ ما لا يتوافق مع هذه المعايير هو حقيقةٌ مشكوكٌ بأمرها.

2 ـ لقد جرى التوسّع في طريقة "ديكارت" الفلسفيّة ضمن عنوان "المناهج الفلسفيّة لتعليم الفلسفة" على الصفحة 119.

خصّصه للإجابة عن السؤال "ماذا يمكنني أن أعرف؟"، أحدث "كنط" تبدّلا جذريًا بالنسبة إلى نظريات المعرفة السابقة، فاعتبر أنّ الإنسان يبني معرفته للأمور الخارجية عبر تلقّيه لهذه الأمور ضمن إطار ال أحكام القبلية[1](a priori) التي تشكّل العقل النظري عنده. هذا العقل النظري هو العقل المرتبط بالمعرفة، وهو ملكة إنسانيّة تهدف إلى أعلى درجات الوحدة في التفكير، والارتفاع إلى مستوى المثل "كلّ معرفتنا تبدأ بالحواسّ وتنتقل منها إلى الفاهمة وتنتهي في العقل الذي لا يُصادف فينا شيء أسمى منه، كي يشتغل مادّة الحدس ويحيلها إلى وحدة التفكير السامية" (كنط، 1988، ص. 187). تناول "كنط" كيفيّة الاستدلال العقلي، فجعل المعرفة عند الإنسان تمرّ بمراحل هي: الفاهمة، الحاكمة، العقل. كما تحدّث عن مجموعة درجات تجعل المعرفة موضوعيّة:

1 أن أتمثّل شيئًا معيّنًا.

2 أن أصوّر هذا الشيء وأتمثّله عن طريق الوعي والإدراك.

3 أن أعرف هذا الشيء بمقارنته مع أشياء أخرى، تحت رباط علاقات الهويّة أكثر منه تحت رباط علاقات الاختلاف.

4 أن أعرف هذا الشيء بالوعي، الحيوانات تعرف الأغراض ولكن معرفتها ليست بالوعي.

5 أن أفقه هذا الشيء، أي أن أعرفه بوعي بواسطة الفاهمة عن طريق الأفكار. هذا الأمر مختلف جدًّا عن الفهم العادي، نستطيع أن نتصوّر أمورًا عديدة من دون أن نفقهها، كتصوّر حركة مستمرّة بينما استحالتها مثبتة في علوم الميكانيكا.

6 أن أعرف وأدرك الشيء عن طريق العقل. لا نستطيع أن نصل إلى هذا الحدّ إلاّ في مواضيع قليلة؛ فهذه المعرفة تبقى

---

1 ـ هي الأحكام التي لا تُبنى على الخبرة السابقة، يقول "كنط" في معرض حديثه عن هذه الأحكام: "ينتج إذا، أنّ حكمًا يُفكّر بكليّة صارمة أي على نحو لا يقبل أيّ استثناء ممكن، هو حكم لا يُشتقّ من التجربة، بل يصدق قبليًا إطلاقًا" (كنط، 1988، ص.46).

قليلة وناقصة، ونسعى دائمًا إلى إكمالها وتعميقها.

7 أن نفهم أمرًا ما بواسطة العقل أي معرفة عقليّة تكفي لتحقيق غاياتنا وأهدافنا، لأنّ كلّ فهمنا هو نسبيّ يهدف إلى غاية معيّنة. (Kant, 1982, p.99)

دعا "كنط" العقل إلى ألاّ يقف متفرجاً أو منعزلاً عن العالم، حتى يصبح متمكّناً من تجنّب الأخطاء (Kant, 1982, p.27). يبقى الأهم عند "كنط" هو العقل العملي الذي يتحكّم بالسلوك البشري الاجتماعي، كي يصبح هذا السلوك وفق مقتضياته وقوانينه، والمقصود بالعقل العمليّ هو الانتقال من مرحلة المعرفة المطلقة نتيجة العقل المحض إلى مرحلة الفعل والتطبيق، "لأنّ العقل المحض، العملي في حدّ ذاته هو هنا مشرّع بشكلٍ مباشر" (كنط، 2008، ص.83). لذلك فقد أدخل "كنط" مفهوم الواجب، الذي يُلزم كل إنسان بأن يتصرّف وفق إنسانيته من دون أن يكون الدافع الأخلاقي في تصرّفاته هو الخوف من عقاب أو من دين (Kant, 1994, p.61-62).

بدوره حاول "هيغل" أن يقدّم فلسفة تعيد رسم صورة العالم وتركّز على التفاعل بين الذات والعالم. وكردّ على الذين يعتبرون الفلسفة خارج عالم الواقع، يعتبر "هيغل" أن الفلسفة هي نوع من أنواع انخراط العقل في العالم الواقعي اليومي، حيث يحتكّ بالجزئيّات. أمّا ما هو سلبي فيها بالنسبة إلى باقي العلوم، فهو أنّها تعطي آراء متعدّدة حول الفكرة الواحدة (Hegel, 1970, p.21). وقد امتاز "هيغل" بمنهجه **الجدلي**[1] الذي حاول من خلاله توحيد مختلف الأنماط الوجودية التي يتّخذها الوعي، بطريقةٍ تجعلها متفاعلة مع بعضها وعلى علاقة ضرورة، إذ يكون كلّ عنصر ضرورة لقيام الثاني، في مسيرةٍ مستمرّة للفكر البشري الذي يتجه صعوداً نحو الروح الموضوعيّ، وصولاً إلى نهاية التاريخ. وهكذا فإنّ الفكرة عند هيغل لها قيمة ومعنى بالنسبة إلى النتيجة التي سوف تؤدّي إليها عبر

1 ـ لقد جرى التوسّع في منهج "هيغل" الجدلي ضمن عنوان "المناهج الفلسفيّة لتعليم الفلسفة" على الصفحة 125.

مجرى الزمن. سعى "هيغل" إلى إدخال كلّ ما في الكون من تطوّر ونمّو وتغيّر ضمن نسق واحد متكامل، عن طريق هذه المنهجية الجدلية التي اتّبعها والتي تقوم على التثليث. لم يقصد من خلال هذه الجدلية أنّ الحقيقة مزيّفة تتبدّل بتبدّل المراحل، بل إنّ الحقيقة واحدة بالنسبة إليه ولكنّها لم تنكشف بكلّيتها، وما المراحل التي تحدّث عنها سوى تجلّيات لهذه الحقيقة (زيناتي، 2002، ص. 227). اعتبر "هيغل" انّ الحقيقة واحدة، وهي كلّ شامل، ولكنّها تنجلي شيئًا فشيئًا في مسيرة طويلة عبر الزمن. هذه المسيرة هي مسيرة الوعي في بحثه عن ذاته، وتنطبق هذه الجدليّة الهيغليّة على شتّى ميادين الحياة، فنجدها واضحة في مسيرة الإنسان الذاتية، أو في مسيرة التاريخ بأكمله وتطوّر الحضارات، أو في الدين والفنّ والعلوم. غير أنّ التوليفة الأخيرة لكلّ هذه المسيرة لا تتمّ إلاّ في "الفلسفة التي تتوّج كلّ مسيرة النسق الهيغلي في المعرفة المطلقة، وقد عرف الروح الكامل الحريّة" (Hegel, 1995, p.14).

ومع صعود نجم العلوم الإنسانية وبخاصّة علم الإجتماع، ظنّ الكثيرون أنّ نجم الفلسفة قد أفل، وأنّ "أوغست كونت" أعلن نهايتها. إلاّ أنّهم لم يفقهوا أنّ ذلك الفيلسوف أراد إدخال الفلسفة في صميم حياة المجتمع، لتنظيمه وفق القواعد التي يقرّرها العقل الإنساني. فهو يدعو إلى أن تقوم الفلسفة بالتنسيق بين كل أجزاء الوجود الإنساني، من أجل استعادة وحدة الإنسان. وتكون الفلسفة واقعية بقدر ما تمثّل بدقّة مجموع العلاقات الطبيعية. فبدلاً من إلغاء الفلسفة، أراد "كونت" استعادتها في عملية إعادة إحياء المجتمع (Comte, 1998, p.45-49). وبهذا يكون "كونت" قد ربط بين الفلسفة والعلم على أساس مبدأ الوضعية الذي طالما نادى به. يقوم هذا المذهب على أنّ المعرفة الحقيقيّة هي التي تأتينا بالتحليل والاختبار والتجربة الموضوعية العلمية. ذلك أنّ الإنسان لا يمكنه التأكّد من شيء، ما لم يُخضعه للاختبار العلميّ ويرَ نتيجته بشكلٍ واضح وجليّ. يرى "كونت" أنّ الإنسانيّة مرّت بمراحل ثلاث (Comte, 1830, p.8): الحالة اللاهوتية الخيالية، والحالة الميتافيزيقية المجرّدة، وصولاً إلى الحالة العلمية الوضعيّة:

1 في الحالة اللاّهوتيّة، يوجّه الفكر الإنساني تركيزه نحو المعرفة المطلقة، حيث يتمثّل الظواهر كنتيجة لتفاعل عوامل خارقة تتخطّاه وتتحكّم بالكون وبوجوده، ويقف هو عاجزًا عن تحديدها بدقّة.

2 في الحالة الميتافيزيقية، يتمّ استبدال العوامل الخارقة بقوى خارقة، أو كيانات حقيقيّة كامنة في مختلف مظاهر الوجود. إنّها ليست سوى تعديل بسيط على الحالة الأولى، حيث يسعى العقل إلى نوع من تفسير العوامل الخارقة بدل الإيمان بها والتسليم المطلق لها.

3 في الحالة الوضعيّة يعترف الفكر الإنسانيّ باستحالة الوصول إلى فهم المفاهيم المطلقة، فيتخلّى عن البحث في أصل الكون ومصيره ومعرفة الأسباب الجوهريّة المتخفيّة خلف ظواهره، ليتعلّق بأسلوب جديد هو الاكتشاف عن طريق التفكير والملاحظة. لقد تحوّل شرح الوقائع المعاشة والمظاهر الطبيعيّة إلى مصطلحات واقعيّة عمليّة، ممّا ساهم في تطوير العلم وارتقائه (Comte, 1830, p.8-9).

من هذا المنطلق، يدعو "كونت" إلى جعل الوضعيّة دينًا جديدًا، وذلك لما لها من تأثير في حياة النّاس، عن طريق خلق بشريّة جديدة في تنظيمها السياسي والأخلاقي.

وكذلك اهتمّ نيتشه، شأنه شأن فلاسفة عصره، أي القرن التاسع عشر، بالإنسان من حيث انخراطه في الوجود. وهكذا، فإنّ نقاش نيتشه سوف يتمحور حول هذه الفلسفة وعلاقتها مع العلم. أراد نيتشه من خلال نظرته التي تميل إلى التشاؤم في جزءٍ منها إعادة الفلسفة إلى الحياة بعد أن كان "كونت" قد حاول دفنها من خلال نظريّته الوضعيّة وحاول استبدالها بالعلوم الإنسانيّة (Nietzsche, 1994, p.53). فالتفلسف الحقيقي يبدأ بعد إنجاز الحياة، إفساحاً في المجال أمام

ما أُطلق عليه تسمية «الإفناء الذهني». والمقصود بالإفناء الذهني هو التخلّي عن كلّ ما يحويه ذهن الإنسان من قيم ومبادئ تلقّنها منذ صغره من مجتمعٍ غارقٍ بالقوانين. هذا ليس غريبًا عن فكر "نيتشه" الذي يرى أنّ الإنسان ابتعد عن غرائزه الأصليّة نتيجة فكرتي الخطيئة والعقاب اللتين أوجدهما المجتمع؛ فحدث طلاقٌ بين الإنسان وطبيعته الحقيقيّة، بمعنى آخر لقد أصبح الإنسان "مريض نفسه" نتيجة الأفكار التي يبنيها بداخله والتي تؤدّي به إلى الشعور بالذنب (Nietzsche, 1951, p.349). لهذا يظهر الفلاسفة، عند نيتشه، في عصور المخاطر الكبرى، أي في اللّحظات التي تتسارع فيها الأحداث. أمام هذا الواقع، لا بدّ مما يقف أمام العلم وهجمته الشرسة، ولا سبيل إلى ذلك إلاّ بالفنّ؛ لأنّ الفنّ هو الذي يعيد ذلك التناغم بين الإنسان الأسير والمكبّل وبين طبيعته الأصليّة التي يسعى إلى استعادتها. يقول "نيتشه": "على الفنّ أن يجمّل الحياة، وأن يجعلنا مقبولين لدى الآخرين وطيّبين معهم إن أمكن"(Nietzsche, 1902, p.109). فالعلم في كثيرٍ من الأحيان وبسبب المصالح الشخصية أو الأممية يتحوّل من خادم للإنسان وللبشرية بشكلٍ عام إلى سيفٍ مسلّطٍ فوق رؤوسهم. وإلى جانب الفنّ لا بدّ من الفلسفة لأنّها تمثّل أعلى درجات الوجود (Nietzsche, 1994, p. 39-56). إلاّ أنّ الفلسفة التي يعلي من شأنها ليست الفلسفة التي نعرفها من أيّام سقراط وحتّى يومنا هذا، بل هي فلسفته الخاصّة القائمة على الإنسان المتفوّق الذي خرج من عصر الانحطاط وكسر لوح القيم السابقة بنشاطٍ وقوّة وحياة، وانطلق يشقّ طريقه نحو العلاء.

وإذا ألقينا نظرة على فلسفة القرن العشرين، فإنّنا نجدها في مواجهة أسوأ ما ضرب البشرية، أي الحروب العالمية والنازية وما يُسمّى بالمحرقة وهيروشيما والحرب الباردة وصراع الشعوب المقهورة. ولكثرة ما جُزّيء الإنسان وفُكّك، وصل البعض إلى حدّ إعلان موته والتساؤل عمّا بعد. كما ذهب التساؤل في بعض الأحيان إلى البحث عمّا إذا كان هذا الإنسان أسطورةً أبدعها العقل. إلاّ أنّ ما يهمّنا هو أن فلسفة القرن العشرين أعادت الإنسان إلى وضعيّة أكثر تواضعاً

من السابق بجعله جزءًا من العالم، وفاعلاً فيه، من غير أن يكون متطابقاً معه أو مندمجاً فيه. ولكن، وعلى الرغم مّما اتُّهمت به الفلسفة، وهو أنّها السبب في مآسي البشريّة، فقد تابعت معاركها وبقيت هي السيّدة؛ فاحتضنت كل الأسئلة، وواجهت كلّ الاتّهامات وفرضت حضورها، فأثبت القرن اللاّحق أحقيّة قضيّتها، والتي بقدر ما يصعب حلّها، تزداد الحاجة إليها.

وها هو "برغسون" يتحدّث عن الديمومة التي لا تنفصل والتي تسمح لنا بالولوج الى أعماق الأنا. كما تحدّث عن التطوّر لمجاراة الداروينيّة، فألّف كتاب "التطوّر الخلاّق" طرح فيه مبدأ التطوّر وما يجعله خلاّقًا بفضل **الاندفاع الحيوي**[1](Bergson, 1907, p.66). هذا الاندفاع هو الذي ميّز الإنسان من الحيوان؛ ففي حين يمتلك الحيوان غريزة نجد أنّ الإنسان يمتلك عقلاً يساعده على التكيّف وفهم معنى الوجود. من جهةٍ أخرى فتح "فتجنشتاين" خطًّا جديدًا للفلسفة، هو خطّ تحليل اللّغة منطقيًا بهدف فهم البنية المنطقيّة للعالم. لقد تميّزت دراسته عن سابقيه من فلاسفة اللغة، بأنّه قام بتفكيك اللغة إلى أجزاء يعبّر كلّ جزء فيها عن واقعة من وقائع العالم (Wittgenstein, 1961, p.243)، وهكذا بإمكان هذه اللغة أن توضّح كلّ ما يمكن أن يُقال عن العالم. إلاّ أنّ اللغة بالنسبة إليه تنقل العالم الخارجي، ولكنّها تبقى قاصرة عن نقل العالم الداخلي المتمثّل بالأخلاق (Latraverse, 2002).

وإضافةً إلى ذلك، فقد برزت فلسفة "هوسرل" الفينومينولوجية كواحدة من أهمّ فلسفات القرن العشرين. أراد هوسرل من خلال هذه الفلسفة إقامة علم يعرف حقيقة النفس البشرية بعيدًا عن الحقيقة العلميّة الفيزيائيّة. وتتناول الفينومينولوجيا علاقة الإنسان بالعالم الخارجي، أو بالأحرى علاقة الوعي بالعالم الخارجي،

---

1 ـ الاندفاع الحيوي أو L'élan vital هو القوة النفسيّة الأساسيّة التي تتفرّع منها باقي القوى النفسيّة المؤدّية إلى التطوّر الخلاّق. أعطى "برغسون" لهذا الاندفاع خاصتين: الأولى أنّه قوّة ذات هدفية بمعنى أنّها تسعى إلى تحقيق أمرٍ ما. والثانية أنّه لا يتّبع أي مخطط مسبق في مسيرته (Bergson, 1907, p.76).

"فكلّ وعي هو وعي لشيءٍ ما"(Husserl, 1992, p.64)، وإدراك الإنسان للعالم الخارجي ليس موضوعيًّا، فهو محكوم بعناصر عديدة تمنعه من أن يكون كذلك. إذًا، يتكوّن العالم الخارجي، عند "هوسرل"، من مجموعة ظواهر تلعب الذاتية فيها دورًا أساسيًا "فكأنّنا أمام علم ذاتي بشكلٍ مطلق تمامًا" (Husserl, 1992, p.60-61).

ولا بدّ لنا في معرض حديثنا عن فلسفة القرن العشرين من أن نذكر مذهب الوجودية وعلى رأسه "هيدغر" و"سارتر". قامت فلسفة "هيدغر" الوجودية على مفهوم "الدازاين" والذي يعني الإنسان في العالم. هذا الإنسان يشعر بأنّه غريب في هذا العالم، لا يعرف من أين جاء ولماذا هو هنا، كلّ ما عليه هو أن يفهم وضعه من أجل فهم ذاته وعلاقته بالوجود (زيناتي، 2002، ص. 283-282). إلاّ أنّ العنصر الأساسيّ في الوجوديّة هو عنصر القلق الذي يعيشه الإنسان، والقلق هنا ليس قلقًا من شيء محدّد بقدر ما هو قلق وجودي يفتح باب العدم الذي يسعى الإنسان جاهدًا للهروب منه، ولكن لا بدّ من مواجهته ومواجهة فكرة الموت من خلاله. عندها يصبح الموت مصدرًا للحريّة والتخلّص من ذلك القلق.

تأثّرت وجوديّة "سارتر" بوجودية "هيدغر"، غير أنّ الفرق بين الإثنين هو أنّ "هيدغر" تناول البنى العامّة للإنسان في حين أنّ "سارتر" ركّز على كلّ ما هو فردي وذاتي. كما أنّ ما كان مبهمًا في وجوديّة "هيدغر" أصبح واضحًا ومدعّمًا بالأمثلة عند "سارتر". ارتكزت وجوديّة "سارتر على مبدأين أساسيّين: الأول هو أنّ وجود الإنسان سابق لماهيّته؛ والثاني هو أنّ الإنسان لا يُحدّد بماضٍ، وبالتالي فهو يستطيع العمل على تغيير واقعه باستمرار، وخصوصًا انطلاقًا من الحريّة المطلقة التي يتمتّع بها (زيناتي، 2002، ص. 294-291).

وبعد هذا الانتقال السريع بين عصور الفلسفة، وبعد عرضها وعرض كيفية رؤية الفلاسفة لها، تبقى الحاجة إلى الفلسفة ملحّة في بشريّةٍ تزداد تعقيداً، وتزداد المواضيع والمشاكل التي تواجه الإنسان فيها. فالفلّسفة كانت وما زالت هي الراعية لكلّ العلوم ولكلّ المواضيع، وهي الحكم بينها جميعاً والموحّد لها جميعاً.

ويبقى أنّ هذه الفلسفة تضمّ شتى العلوم، على حدّ قول الفيلسوف "ديكارت": «كل الفلسفة هي كشجرة جذورها في الماورائيات، وجذعها الفيزياء، والأغصان التي تخرج من هذا الجذع هي بقية العلوم»، (Descartes, 1970, p.566)، ولكنّها ليست علماً بكلّ ما للكلمة من معنى، إذ إنّها تختلف عن باقي العلوم وتتكامل معها في الوقت نفسه. وهذا ما دفع العديد من الفلاسفة إلى التمييز بين العلم والفلسفة وإظهار حدود وميزات كلّ منهما، خصوصاً بعد الهجمة الشرسة التي قادها العلم في الآونة الأخيرة على الفلسفة .

2. بين العلم والفلسفة:

بقي العلم والفلسفة متلازمين لفترةٍ طويلةٍ من الزمن. في العصور القديمة كانت الفلسفة تُعتبر على أنّها العلم الأكبر، علم المبادئ الأولى والأسباب الأولى. وكانت باقي العلوم كالفيزياء تستمدُّ منها أساساتها (زيناتي، 2002، ص. 32). إلاّ أنّ هذا الاقتران لم يدم طويلاً، إذ بدأ عهد الطلاق ابتداءً من القرن السابع عشر، تاريخ ظهور المنهج الاختباري وتطوّر العلوم الوضعية. لم يقف هذا الطلاق عند هذا الحدّ، بل وصل إلى مرحلة القطيعة والمهاجمة، فلم تكفّ العلوم عن مهاجمة الفلسفة والتحدّث عن عدم جدواها. وهذا النص "لكلود برنار" خير دليل على ما آلت إليه الفلسفة في العصور الحديثة، يقول "برنار": «أعتبر أنّ الفلاسفة ليسوا سوى ممرّنين للعقل، وأنّ تعليم الفلسفة ليس سوى نوع من التمرين الفكري (الجمباز). الفلسفة تطوّر العقل بقدر ما هي فارغة. أحبّ كثيراً الفلسفة والفلاسفة: إنهم رجال فكر وعلى ذكاءٍ كبير. ولكنّني لا أعتقد أنّ الفلسفة هي علم. إنّها نوع من الترف الفكري للذهن، أن يتناول الفيلسوف المواضيع الفلسفية، بعد أن يكون قد قام بأعمالٍ متعبةٍ، تماماً كما يقوم الإنسان بالتنزّه بعد نهار عملٍ طويلٍ وشاقٍّ أمضاه في المختبر... الفلسفة لا تعلّمنا شيئاً ولا تستطيع أن تعلّم شيئاً جديداً بواسطة نفسها، لأنّها لا تختبر ولا تراقب... المصدر الوحيد لمعارفنا هو الاختبار.» (Bernard,1954, p. 36). هذا الهجوم على الفلسفة قاده العديد من

الفلاسفة، إذ إنّنا نرى فلاسفة أمثال "كارناب" يعلن انتهاء عصر الفلسفة، فهو يقرّ بفضلها في إنجاب العلوم، إلاّ أنّ هذا الدور انتهى بالنسبة إليه، وبدأ عصر العلم. أمّا ما تبقّى للفلسفة فهو يتعلّق بالمسائل الميتافيزيقية التي لا تغني ولا تهمّ في عصرٍ غلب عليه الطابع العلميّ. يقول "كارناب" بأنّ لا أحد ينكر على الفلسفة أنّها أنجبت العلوم، ولكنّ هذه العلوم هربت من الدوران في فلك الفلسفة، وإن كانت تدين لها بوجودها. حتّى إنّ العلوم الإنسانيّة بدورها لم يعد لها أيّ علاقةٍ بالفلسفة، إذ تحرّرت منها كليًّا واقتربت من المنهجيّة العلمية التي تعتمدها العلوم الاختباريّة.

وبالتالي، يتساءل "كارناب" عمّا بقي للفلسفة. لم يبقَ لها سوى الماورائيات التي لا تنفع بشيءٍ في عالمنا الحاليّ (Carnap, 1935, p.4). وكان "هيدغر" قد سبق "كارناب" في هجومه هذا، وساق الاتهامات بحقّها، وبشكلٍ أشرس. فهو يضع الفلسفة في مرتبة الشّعر، إذ أنّها تتناول مواضيع عن العدم من دون أن تصل بها إلى نتيجةٍ ملموسةٍ. ثمّ إنّه يفصل تماماً بين العلم والفلسفة حين يعتبر أنّ الفلسفة لا تولد أبداً من العلم ولا بفضله، وأنّها لا تنسّق معه بتاتاً (Heidegger, 1958, p.34). نحن هنا أمام نقد جذريّ للفلسفة ولدورها، فبعد أن أعطت الفلسفة العلوم، نالت هذه الأخيرة استقلاليّتها التامّة عنها، ولم يبقَ للفلسفة إلاّ أن تموت. فنهاية الفلسفة تظهر كانتصار عالمٍ أصبح خاضعاً لمتطلّبات العلم القائم على التقنيّة وعلى نظامٍ إجتماعيٍّ يلبّي حاجات هذا العالم. نهاية الفلسفة تعني بداية حضارة عالمية مؤسسة على الفكر الغربي الأوروبي (Heidegger, 1976, p.117-118).

أمام هذا الواقع المأزوم ما بين العلم والفلسفة، وأمام هذه الأصوات المنادية بموت الفلسفة واضمحلالها؛ هل من إمكانيةٍ بعد لقيام علاقةٍ ما بين الطرفين؟ هل من حاجةٍ بعد للفلسفة؟ وأيّ دورٍ قد تلعب في هذا العصر القائم على التطوّر التكنولوجيّ السريع؟ لقد كان جليًّا أنّ العالم لم يعش أوقاتاً مريحة بعيداً عن الفلسفة، إذ سرعان ما بدأت الحروب بين الأمم، هذه الحروب القائمة

على المطامع الاقتصاديّة والفروقات الإتنيّة. وها نحن نسمع اليوم عن الإرهاب، والحرب عليه تملأ العالم . وما زاد الوضع سوءًا، هو أنّ التطوّر التكنولوجيّ والعلميّ جعل من الأسلحة أكثر دماراً وقتلاً، فكانت النتائج كارثيّة. ثمّ إن المجتمع العصريّ الحديث يواجه مجموعةً من المشكلات والتحدّيات التي خلقها تطوّر العلم، ولم يستطع هذا العلم أن يضبطها. فمسألة القتل الرحيم والاستنساخ والتلقيح الإصطناعيّ والإجهاض... وغيرها الكثير من المواضيع، بدأت تقضّ مضجع البشرية، والعلم لا يملك الأدوات الكفيلة بضبط تداعياتها على الأرض.

يستطيع العلم أن يفسّر لنا كيفيّة القيام بالاستنساخ، ويستطيع أن يؤمّن وسيلةً لقتلٍ رحيمٍ لا يؤلم المريض؛ ولكنّه لا يقدر أن يحدّد نتيجة تطبيق هذه الممارسات على المجتمع. فإلى جانب التقنيات العلميّة، هناك مسألة أخلاقية تفرض نفسها ولا يستطيع العلم أن يؤمّن جواباً لها، فالإنسان ليس مجرّد آلةٍ نتعامل معها على أساس التقنيّات الحديثة. لقد حاول التطوّر العلمي أن يعالج المشاكل المادية للإنسان، لكنّه لم يستطع أن يدخل إلى الروحيّ فيه. وبعد هذه الهجمة المسعورة من العلم وأدواته، بدأت تتكشّف سلبياته، فهو جعل من الإنسان آلةً يتعامل معها مادياً، لا بل إنّه جعل المجتمع كلّه مجرّد آلاتٍ تتحرك وفق دراساتٍ محدّدة، ولم يصل هذا المجتمع نتيجةً لذلك إلاّ إلى العنف والإرهاب والاقتتال من جديد.

أمام هذا الواقع الصعب، برزت الحاجة من جديد، لا بل أصبحت ملحّة جدًّا إلى الفلسفة. واستعانت العديد من البلدان المتطوّرة تكنولوجيًّا بفلاسفة الغرب، وأُعيد إحياء تعليم مادّة الفلسفة في الجامعات. وأُعطيت للفلاسفة أدوارٌ عديدة أهمّها دور الرقابة على ما تنتجه العلوم للحدّ من سلبياته. وقد عبّر العديد من الفلاسفة المعاصرين عن أهميّة الفلسفة في المجتمع الحديث، فها هو "جاك دريدا" يعلي من شأن الفلسفة، فيعيد لها دورها من خلال تحديد مجال عملها، لا بل إنّه يعتبر أنّ نطاق عملها هو حقّها الطبيعي الذي لا يستطيع أحد أن ينتزعه

منها، يقول في كتابه "**عن الحق في الفلسفة**[1]": «عندما يتعلّق السؤال "ما هو؟" بموضوع العلم أو الفنّ، فإنّه ينتمي بنظر الفلاسفة إلى الفلسفة ذاتها، فهو ينتمي إليها عن **حقّ**[2]، وهذا هو حقّ الفلسفة، لأنّها هي الوحيدة التي تمتلكه،

---

1 ـ "عن الحق في الفلسفة" هو كتاب يجمع فيه "جاك دريدا" نصوصه وأبحاثه حول تعليم الفلسفة المدرسيّ والجامعيّ منذ العام 1975، ويتضمّن أيضًا فكره النقديّ حول تاريخ المؤسسات الأكاديميّة الحديثة وتحديدًا المؤسسات الفلسفيّة.

2 ـ لمفهوم الحقّ عدّة معانٍ، ففي الإطار العام يمكن تعريفه بأنّه كل ما هو عادل وشرعيّ، يعني كلّ ما تجيزه القوانين الطبيعيّة ويُعرف بالحقّ الطبيعي، أو كلّ ما هو منصوص عليه في القوانين الاجتماعيّة ويُعرف بالحقّ الوضعيّ. دافع "روسو" عن مفهوم الحقّ الطبيعي بقوله: "يجب أن نتأمّل في الأصول الأولى والبسيطة للنفس الإنسانيّة فنتبيّن مبدأين سابقين للعقل: أحدهما يخصّ تعلّقنا بالمحافظة على وجودنا، والآخر يثير في نفوسنا اشمئزازًا طبيعيًا من إلحاق الأذى والألم بأي كائن وخصوصًا بإخواننا من البشر. فإنّه من تلاقي هذين المبدأين واندماجهما ومن دون الرجوع إلى تفسير اجتماعي تبرز جميع قواعد الحقّ الطبيعيّ"(Rousseau, 1754, p.14). فيما انتقد "إريك وايل" هذا الحقّ مدافعًا عن الحقّ الوضعيّ القانونيّ: "لا وجود على المستوى الفرديّ لا للحقّ ولا للعدالة والظلم، فالقول إنّ حقّ الإنسان يصل إلى حيث لا شيء يمنع قدرته على الفعل هو تفسير فارغ. إنّ الحقّ والقانون والعدل تعابير لا معنى لها خارج الجماعة... فهذا الحقّ ظهر عبر تطوّر تاريخي طويل، وفي هذا المجال صار حقًّا طبيعيًّا، فإنّ صفة الحقوق الطبيعية أمر مكتسب وليست كصفات الأشياء التي لا تتغير، فالحقّ هو حقّ لأنّه صار كذلك" (Weil, 1991, p.175).

المقصود بالتفكير هو التفكير الفلسفيّ مقابل أنواع أخرى من التفكير كالتفكير الدينيّ أو السحريّ أو العلميّ أو البدائيّ... إلاّ أنّ ما يتّفق الجميع عليه هو انّ التفكير خاصيّة الإنسان دون سواه. ويتميّز التفكير الفلسفيّ بمجموعة من الخصائص أهمّها:

1. الشموليّة، وتعني الشموليّة دراسة الكليّات وعدم التوقّف عند الجزئيات، لذلك اعتبر "أرسطو" أنّ الفيلسوف هو الذي يمتلك شموليّة المعرفة ضمن ما هو ممكن (Aristote, 1991).
2. النسقيّة، وتعني التنظيم المنهجي للقضايا والإشكاليات والأفكار المطروحة بالإضافة إلى عدم تناقضها مع ذات المفكّر (Van steenberghen, 1938).
3. النقديّة، وتعني إعادة نظر دائمة في المواضيع الفلسفية المطروحة، واعتماد مقاربات مختلفة وذلك انطلاقًا من الشكّ المنهجي الذي يسعى للوصول إلى اليقين. "الفكر =

ولذلك كان بمثابة امتياز لديها. وستكون الفلسفة هي هذا الامتياز نفسه، لأنّها لا تتلّقاه بل تمنحه لنفسها، ونحن نجده في أقدم موضوعة فلسفية، فالسؤال "ما هي الفيزياء والسوسيولوجيا والأنتروبولوجيا والأدب أو الموسيقى؟" سيكون من طبيعة فلسفية» (دريدا، 2010، ص.32).

وبالتالي فإنّ هذه الفلسفة قادرة على التحدّي والوقوف بوجه الهجوم الذي يستهدفها، فهي ليست بحاجة إلى تبريرات أو دفاعات من خارجها، كما يقول "دريدا"، بل إنّ تبريراتها ودفاعاتها تنبع من ذاتها، وعلى الذّين صوّتوا لعودة الفلسفة قديماً أيام اليونان يجيب "دريدا" ساخراً وسائلاً بطريقة تهكميّة إن كانت الفلسفة بحاجة إلى أصوات عمومية، وتحتاج إلى أغلبية ديمقراطية. ويردّ على الذين قاموا بهذا الأمر، بأنّ المنع ممكن إذا كان يطال إنشاء مدرسة أو تعليم الفلسفة في مرحلة من مراحل التعليم، ولكنّه لا يستطيع أن يمسّ الفلسفة في ذاتها لأنّها تبقى عصيّة على الأصوات المنادية بإسكاتها (دريدا،2010، ص.60). فهل يستطيعون ان يسكتوا العقل ويمنعوه من **التفكير**؟ ألا يرون كيف أنّ أنظمة الجهل والاستبداد، التي تقمع شعوبها وتمنعها من التفكير، تسقط الواحد تلو الآخر؟

= النقدي هو الفكر الذي يقوم على معايير ويأخذ بعين الاعتبار تنوّع الحالات ويميل إلى الحكم على الموضوع المطروح بالإضافة إلى سعيه الدائم للتصحيح الذاتي" (Lipman, 2003, p.205).

4. التساؤل المستمرّ، هذه الخاصّية هي نتيجة التفكير النقديّ، وتعني انّ التفكير الفلسفيّ لا يجب أن يتوقّف عن طرح الأسئلة التي تفتح أمامه مواضيع جديدة لأنّ طرح الأسئلة بحسب "ياسبرز" أهم من إعطاء الإجابات (Jaspers, 1950).

5. التجريد، ويعني أنّ الفكر الفلسفيّ يميل إلى دراسة المفاهيم التي تتميّز بأنّها عامّة ومجرّدة، أي أنّ موضوعها ليس من الواقع المحسوس، أو تلك التي قد جرّدناها من الواقع المحسوس على حدّ قول "لوك": "وهذا ما يُسمّى بالتجريد، وهي الأفكار المستخرجة من الوجود الجزئيّ وقد أصبحت عامّة وشاملة" (Locke, 1972, livre II, chap. XI, § 9).

6. الاهتمام بقضايا الإنسان، ويعني أنّ التفكير الفلسفيّ يبحث في أصل الإنسان وطبيعته ومسيرة حياته وعلاقاته مع نفسه ومع الآخريم ومع الله، بالإضافة إلى علاقته بالطبيعة المحيطة به، ويحرص هذا التفكير على إعطاء قيمة للإنسان.

هذا الدفاع لم يقتصر على الحقّ بالفلسفة فقط، بل تعدّاه إلى إظهار حاجة العلوم إليها. إنّ العلوم بحاجة إلى الفلسفة لكي تقودها، إذ تبقى الفلسفة هي الجامع للعلوم والمانح الحياة لها على حدّ قول "ديكارت" «ليست الفلسفة بحسب هذه الأبعاد، مجال معرفةٍ يقع إلى جانب أو فوق حقائق الفيزياء والعلوم القانونية والسياسية، بل هي ما يمنح الحياة لكل هذه العلوم، ويؤمّن لها المناخ الذي لا يمكنها أن تعيش خارجه» (Descartes, 1637). ويوافق "هوسرل" على هذا الطرح فيستعيد في كتاباته اللقب الذي أطلقه "ديكارت" على الفلسفة وهو أنّها «سيّدة الموقف». ويشدّد على أنّ العلوم هي مجرّد فروع للفلسفة وأنّ هذه الفلسفة الجديدة لا ترضى أن تكون جامعة وموحدّة لمختلف العلوم الوضعية، فهي الأساس في هذه العلوم.

لم تطرح الإنسانية أي سؤال نقدي قبل الفلسفة، أو أي سؤال يحتوي في طيّاته على دليل، وهذا العمل كانت الفلسفة هي السبّاقة إلى القيام به. حتّى في أيّامنا هذه، من خلال الفلسفة والعلوم، هناك روح جديدة تجتاح المجتمع الأوروبي، هي روح البحث الحرّ الذي يأخذ قواعده في ضوء المهام التي لا تنتهي والتي تجتاح البشرية وتخلق مُثُلاً جديدة لا متناهية (Husserl, 2008, p.69). فالفلسفة تحفظ لنفسها وظيفة الإدارة والتوجيه، وهي وظيفة تتفرّد بها في هذا المجتمع الذي يسعى بتوجيهات المُثُل. وقد دافع "راسل" عن الفلسفة، فاعتبر أنّها الوحيدة القادرة على معالجة القضايا الخطيرة التي تطرأ على مجتمعنا اليوم، والتي لا يستطيع العلم أن يقول فيها كلمته، إذ إنّ الرأي العلمي ليس هو الرأي المناسب لتلك القضايا.

وذهب بعض الفلاسفة إلى أبعد من حاجة العلم إلى الفلسفة، فأكّد "غوسدورف" ضرورة الاهتمامات الفلسفية الماورائية وعموميتها، إذ لم تعد الفلسفة وقفاً على نخبة من المتخصّصين، بل صارت من الهموم الملحّة التي تشغل بال الجميع وخصوصاً في مسألة المصير، حيث إنّنا نجد أنفسنا جميعاً مضطرّين لتجاوز حدود المعرفة الوضعية، ويعتبر "غوسدورف" في هذا السياق أنّ زمننا يقدّم لنا دليلاً على اهتمام ما ورائي ملحّ بشكلٍ خاص؛ كما أنّ القلق على

المصير لم يعد محصوراً ببعض الناس، بل صار عاماً عند الجميع (Gusdorf, 1947, p.259-276).

وهكذا فإنّ الفلسفة استعادت بعضاً من مكانتها وأهميّتها التي كانت لها قبل تعرّضها لهذه الهجمة الشرسة من قِبل العلم، وأصبح بإمكانها أن تعمل أكثر على الناحية التي ارتسمت لها حديثاً، وتبقى المسؤولية ملقاة على الدولة التي يتعيّن عليها الالتزام بخلق الشروط الضرورية لممارسة الحقّ في التكوين الفلسفي (دريدا، 2010، ص.80).

3. أهمية الفلسفة ومرجعيّتها للإنسان

بما أنّ الفلسفة أثبتت ذاتها وكرّست نفسها واقعاً لا يمكن تخطّيه، فإنّ العديد من الفلاسفة اعترفوا بأهميّتها وبخصوصيّتها ومرجعيّتها للإنسان. والفلسفة كما أصبح معلوماً لا موضوع لها ولا أفق بحسب ما يطلعنا "دريدا"، بل إنها تتجاوز دعاماتها وأجهزتها وحتى لغتها، ولذلك فكلّ من يريد التفلسف يمكنه القيام بذلك، وأقصر سبيلٍ إليها هو الذهاب رأساً وفي السبيل المستقيم، وذلك ما أكدّه فلاسفة كبار مثل "ديكارت"، فهو يعتبر أن الفلسفة هي أفضل قسمة في العالم، وحالما يرغب بها الإنسان ويريدها، يكون له الحقّ فيها (دريدا، 2010، ص.56).

ويعبّر "كنط" بدوره عن أهميّة الفلسفة وقيمتها، فيجعلها نظام المعارف العقلية الذي يعمل بواسطة المفاهيم. الفلسفة بالنسبة إلى النّاس، هي علم الغايات الأخيرة للعقل البشري، وهي أسمى ما قد يصل إليه العقل أثناء تعمّقه بالمفاهيم والأفكار. هذه النظرة إلى الفلسفة ترفع من مقامها وتعطيها كرامةً مزيدةً وتجعلها ترتفع عن باقي العلوم، فهي العلم الوحيد الذي يُعتبر قيمة جوهريّة ضمنية يُعطي قيمةً لباقي المعارف (Kant, 1840, p.25). وتنبع هذه الفرادة وهذه القيمة من أنّها تلمس حياة الإنسان بشكلٍ مباشر، إذ إنّها تتساءل عن معنى وجوده وقيمته في العالم وفي المجتمع، كما أنّها تتناول المشاكل والصعوبات التي تطرأ عليه والتي تطرحها الحياة الشخصية والعملية وتحاول مساعدته على حلّها. بالإضافة إلى

أنّها تناقش التزاماته الشخصيّة والجماعية التي أخذها على عاتقه وتساعده على تعميق قناعاته حولها أو التخلّي عنها واستبدالها. كلّ هذه الإجراءات الأساسية والضرورية في حياة الإنسان تتعلّق بالفلسفة وتدفع صاحبها إلى أن يضع نفسه في وضعية فلسفية (Tozzi,2002a, p.13). إذًا، انتقلت الفلسفة في عصرنا الحالي من فلسفة تتناول مواضيع غريبة عن فكر العامّة ولا تسترعي انتباههم في شيء، إلى فلسفةٍ منغمسةٍ في واقعهم، تدفعهم إلى استخدام عقلهم بطريقةٍ منهجيّةٍ في محاولة للإجابة عن المشاكل الأساسية التي تواجههم.

تهتمّ الفلسفة بالحقيقة التي تُعتبر مطلب الجميع، فهي تستهدف جمهوراً واسعاً تحاول أن تخاطبه وتقنعه عن طريق العقل. وبالتالي فإنّها قوّة سلميّة لا تعتمد إلاّ على المحاجّة والبرهنة. تهدف الفلسفة، إذاً، إلى تغيير العالم نحو الأفضل، وهي تغيّره في الواقع، ليس بالضغط مباشرةً عليه، وإنّما بالعمل على الوعي الذي كوّنه الناس عن العالم، وذلك عن طريق بلورة فهم معقول ومقبول بحريّة لدى الجميع. يؤيّد ياسبرز هذه النظرة حول الفلسفة فيجعلها أكثر ارتباطاً بشؤون الحياة، ويعتبر أنّ الفلسفة لا يمكن معرفتها إلاّ من خلال التجربة. ولذلك فلا بدّ من توسيع انتشارها لتكون بمتناول الجميع. هذا ما دفعه إلى انتقاد بعض الفلاسفة المهنيّين الذين يعقّدون الفلسفة وينفّرون الناس منها، في وقت يرى أنّ الفلسفة تفقد قيمتها ومعناها إذا لم تنتهِ بالتلاقي مع الشرط الإنساني. وانطلاقاً من هذا الواقع، فإنّه يمكن للفلسفة أن تبلغ كلّ إنسان وحتى الطّفل، على شكل بعض الأفكار البسيطة والفعّالة (Jaspers, 1970, p.7-23). بدوره يقرّب "أندريه كونت سبونفيل" الفلسفة من الحياة المعاشة، فيعتبر أنّ موضوعها هو الحياة، ووسيلتها العقل، وهدفها السعادة. ويضيف إلى أسئلة "كنط" الثلاثة، سؤالاً رابعاً هو «كيف نعيش؟» ويظهر من خلال هذا السؤال أهميّة "الإتيقا" التي أصبحت تحتل مراتب متقدّمة في فلسفة اليوم، لأنّها تتعلّق بكيفية العيش بطريقة أفضل (Comte-Sponville, 1998, p.508-509).

غير أنّ هذه الفلسفة، وإن كانت جامعة، فهي تظهر مواقف متعدّدة

ووجهات نظر مختلفة. إذ إنّنا نعرف أنّ الفلاسفة والناس بشكلٍ عامّ يختلفون حول القضيّة الواحدة، فلكُلٍّ منهم وجهة نظر خاصة حتى لو كان المبدأ الذي ينطلقون منه هو واحد وجامع. أمام هذا المشهد الذي قد يُظهر الفلسفة بمظهرٍ سلبيّ، تجيب **"سيلفي سولاري كيفال**[1]**"** بأنّ المسافة الحوارية التي تخلقها الفلسفة لا تلغي الخلاف، بل بالعكس فإنّ الخلاف هو الأساس في الفلسفة. فبماذا يتكلّم الفلاسفة إن لم يكن هناك اختلاف؟ إلاّ أنّ الفلسفة بنظرها تساهم في ألاّ يتحوّل هذا الاختلاف إلى حالة حرب(CRDP,1991, p.78). فالفلسفة تخلق ساحة حوارية، وتدفع إلى تقبّل رأي الآخر المختلف مّما يخفّف من الصراعات ويزيل الأحكام المسبقة التي يكوّنها البعض.

المطلوب إذاً، ليس جعل الناس كلّهم على رأيٍ واحدٍ، وإنّما تنظيم الاختلاف فيما بينهم. إذ إنّ الفلسفة ليست معرفة معيّنة، وإنّما معرفة نقديّة، حيث لا نتعلّم فيها شيئًا محدّدًا، ولا محتوى معيّنًا، إنّما استخدام ملكة، أو بالأحرى الملكة الأساسيّة، تلك التي بدونها لا يوجد أيّ معرفة أو أيّ محتوى عند الفرد. وأكثر من ذلك، فالبعض يعتبر أنّ الفلسفة هي علم المشكلات التي لا تُحلّ أو تلك التي لم تُحلّ حتى الآن على حدّ قول "برونشفيك" (Rosset, 1988, p.35). باختصار، الفلسفة في أصلها إنسانيّة، هي ممارسة ذاتيّة تسعى إلى جعل العالم مكاناً أكثر إنسانيّة؛ بالتّالي فإنّ المرجعيّة فيها في نهاية الأمر هي للإنسان. ولتحقيق هذا الأمر، لا بدّ من أن تكون أفكار الفلسفة مفاهيم، أي أفكارًا تُدخل العقل في الواقع المعيوش. تهدف الفلسفة إلى التقرّب من حياة الإنسان للوقوف على مشاكله، وهي بالتّالي معرفة غير جامدة ولا نهائيّة، إنّما تقدّم مستمرّ ومفتوح، على أن تتمسك بمهمّتها المحدّدة في نطاق المبادئ والقواعد التي يُفكّر الكائن بواسطتها (شعبان، 2007، ص.88).

---

1 ـ سيلفي سولاري كيفال: مُجازة في الفلسفة وأستاذة تعليم ثانوي للصفوف النهائية لفترة طويلة نسبيًّا. دافعت عن أطروحتها في جامعة "ليل الثالثة" عام 1988 حول تنظيم الكتابات الأفلاطونية وطريقة كتابة الحوارات. تمّ تعيينها كأستاذة محاضرة في فلسفة التربية في الجامعة عينها. كرّست العديد من أعمالها لدراسة الحوارات والمسائل التربوية بشكلٍ مفصّل.

ثانياً: من هو الفيلسوف؟

بعد أن جرى الحديث عن أهميّة الفلسفة في حياة الإنسان وحياة البشريّة عموماً، على أنّها تنطلق من راهنيّة الإنسان في بحثه عن المعنى الأوّل للكائن، فلا بدّ لها إذًا، أن تكون متلازمة مع الوضع البشريّ وأن تنخرط به في العمق، كما نادى بعض الفلاسفة وعلى رأسهم "مرلوبونتي" (Merleau- Ponty, 1996, p.13)، أصبح لزامًا التحدّث عمّن له هذا الدور في إقامة البناء الفلسفيّ، والمقصود به الفيلسوف. وعلى هذا الصعيد، لا بدّ من العودة إلى الفلاسفة أنفسهم للبحث عن خصائص الفيلسوف الحقيقيّ، إذ ليس كلّ من يعلّم الفلسفة هو فيلسوف، فالفيلسوف يتمتّع بخصال وخصائص تميّزه من الإنسان العادي أو من الذي يقرأ الفلسفة ويعلّمها. ولا بدّ أن تكون البداية مع "سقراط" أب الفلسفة، ومعلّمها الأوّل. ماذا يكشف "سقراط" من وجه الفيلسوف الحقيقي ودعوته في الحياة؟ في الواقع، يجسّد "سقراط" بشكلٍ أو بآخر دعوة الفيلسوف الحقيقيّ، على أنّه إنسان عادي يعيش في المجتمع ولا يهرب منه، يتحمّل مسؤوليّاته على أكمل وجه، يبقى يقظاً، مّما يساعده كثيراً على رؤية الأمور بشكلٍ أوضح وخصوصاً الفلسفيّة منها. كلّ هذه الصفات هي صفات الفيلسوف، لكنّ السؤال يبقى: أين تبدأ فلسفة "سقراط"؟ تبدأ فلسفة "سقراط" من خلال الحوارات التي كان يقيمها، والتي كانت تهدف للوصول إلى الحقيقة.

تقوم الفلسفة في الأساس على البحث عن الحقيقة، لذلك فإنّ لمفهوم الحقيقة دورًا بارزًا على الصعيد الفلسفيّ. لغويًا، وحسب ما هو شائع، تعني الحقيقة الصدق مقابل الكذب. ويعتبر البعض انّ الحقيقة هي كلّ فكرة تمّت برهنتها عقليًا ومنطقيًا، وهناك حقائق في مجالات متعددة: دينية وعلمية واجتماعية...

إلاّ أنّ ما نقصده بمفهوم الحقيقة هو الحقيقة الفلسفية. وفي هذا الإطار، تعددت آراء الفلاسفة حول مفهوم الحقيقة، فالحقيقة بالنسبة إلى "ديكارت" هي عقلية لا تُعطى بالحواس الخمس، وهذا ما أشار إليه في مثل الشمع عند إذابته بالنار، حيث يفقد خواصّه الحسيّة ولكنّه يبقى شمعًا وفقًا للعقل (Descartes, 1987, p.423-424). يعتبر "هيغل"، بدوره، أنّ مفهوم الحقيقة لا يصبح شاملاً وعامًّا إلاّ إذا ولّدته الفلسفة (Hegel, 1978, p.58). أمّا "كنط" فيعتبر أنّ الحقيقة تكمن في توافق الفكر مع غرضه (Kant, 1968, p.80-83). وأجاب "نيتشه"، من جهةٍ أخرى، عن السؤال: ما هي الحقيقة؟ بقوله إنّ "الحقائق هي أوهام نسينا ماهيّتها، إنّها استعارات استُهلكت وفقدت كلّ قواها الحسيّة، قطع نقديّة فقدت قيمتها وأصبحت معادن لا أكثر ولا أقلّ" (Nietzsche, 1994, p.123)، وهذا يعني أنّ الحقيقة غير موجودة بالنسبة إليه، فهي صعبة المنال. يجيب "مالبرانش" و"ليبنتز" على نيتشه بنظريته حول الحقيقة، معتبرين أنّ الحقيقة هي مبدأ حقيقي وفاعل، لكنّ الخطأ في عدم الوصول إليها هو بسبب التطبيق الخاطئ للمبادئ (Malebranche, 1979, p.618). إذًا، يتضمّن مفهوم الحقيقة عدّة معانٍ، إلاّ أنّ الحقيقة السقراطية لا تعدو أن تكون وعيًا داخليًا، انطلاقًا من مبدئه الذي يدعو الإنسان إلى معرفة نفسه بنفسه.

هذه الحقيقة التي تجعل من الإنسان إنساناً فاضلاً وتعطيه السعادة الحقيقيّة، كما جاء على لسان "هوسرل" في معرض حديثه عن "سقراط" والطّريقة السّقراطيّة: «وحدها هذه المعرفة الأصيلة، والتي نشأت في الوضوح الكامل، كما يعلّمنا سقراط، قادرة على جعل الإنسان فاضلاً حقاً أو ما يشبهه؛ إنّها الوحيدة القادرة على تأمين السّعادة الحقيقيّة له، وأعلى درجة من الرضا الممكن» ((Husserl, 1970, p. 12-13. في هذه الحوارات لم يكن "سقراط" إنساناً مدّعياً أو ممتلكاً للحقيقة، بل كان كما محاوره أي باحثاً عن الحقيقة، فالفيلسوف الحقيقيّ هو الذي يقرّ بجهله ويسعى إلى تخطّيه ببحثه عن الحقيقة، تماماً كما عبّر سقراط عندما قال: «كلّ ما أعرف هو أنني لا أعرف شيئاً». هذا الإقرار

بالجهل ليس صفةً فلسفيّةً عنده، فهو ليس تسليماً بالأمر الواقع والركون إليه، بل إنّه بداية البحث عن الحقيقة (Diderot, 1875, p.138-141)، لأنّ ما يتميّز به الفيلسوف ويجعله مختلفاً عن الإنسان الساذج، هو عدم قبوله بأيّ حقيقة من دون دليلٍ، وعدم موافقته على مفاهيم مضلّلة لا تأخذ معانيها الدقيقة.

إذاً، إنّ الفيلسوف إنسانٌ دائب التساؤل ودائمه، فهو يشعر دائماً بفقرٍ إلى المزيد من للحكمة وللحقيقة ومروّجٌ لهما على حدّ قول "فولتير" في تعريفه للفيلسوف (Voltaire, 1944, p.426-432)، يعبّر "سقراط" عن حقيقة الفيلسوف ضمن السياق نفسه ، فيعتبر أن كون الإنسان فيلسوفاً لا يعني أنّه يعرف أموراً كثيرة، بل يعني أن يكون معتدلاً. الفيلسوف إذاً، شخصيّة لا تكتفي بالإجابات الارتجاليّة والسطحيّة والساذجة، هو لا يقبل الإجابات التي تعطيها العامّة عن الأمور والأحداث اليوميّة التي تطرأ عليهم، لأنّها في كثيرٍ من الأحيان تكون إجابات متسرّعة مفتقرة إلى الدّقة والوضوح ولا تنمّ عن عمق تبصّر وسعة تفكير. بل يفضّل أن يصل إلى إجابة أكيدة تميل إلى المنطق والعقل أكثر من ميلها إلى العاطفة والذاتيّة؛ لذلك يعتبر "ديكارت" أنّ الفلاسفة لديهم من الحذق ما يكفي لكي يجدوا الصعوبات في أمورٍ يرى عامّة الشعب أنّها غايةً في الوضوح (Descartes, 1633, p.274). ويشير "ديكارت" في مكانٍ آخر إلى أنّ الفلاسفة الذّين يستحقّون هذا اللّقب بامتياز، هم الذّين لا يكتفون بظاهر الأمور والأحداث لكي يكوّنوا فكرةً موضوعيّةً عنها، بل يذهبون أبعد من ذلك، إلى البحث عن الأسباب الأولى والمبادئ الصّحيحة التي تسمح لهم باستنتاج العلل لكلّ ما يمكن فهمه (Descartes, 1724, p.14). إنّ الفيلسوف في قولٍ آخر "لكورنو" «مفطورٌ بطبعه على البحث عن علل الأشياء» (Cournot, 1872, p.8). وبالتالي فالفيلسوف إنسانٌ يرفض الاعتقاد بوجود أفكار جاهزة ومعارف مسلّم بها، بل إنّ كلّ شيءٍ وكلّ معرفةٍ أمامه هي موضع تساؤلٍ،

مّما يفتح الباب على خاصيّةٍ أخرى من خصائص الفيلسوف وهي **النقد** والسجال[1].

لا بدّ من الإضاءة إذاً على دور الفيلسوف النقديّ والسجاليّ، فالنقد سمةٌ أساسيّةٌ من سمات الفلسفة، لا تهدف إلى التحطيم والتجريح والتكسير بقدر ما تهدف إلى الوصول إلى الحقيقة، فنقد الفيلسوف ليس نقداً بدافع النقد بل هو السّبيل إلى الانفتاح على احتمالات جديدة أكثر قرباً من الحقيقة. إنّ النقد يعتق العقل من انغلاقه على حقيقةٍ واحدةٍ، ومن محدوديّةٍ في رؤية الأمور والتّفكير بها. لقد أظهر "إدوار لوروي" وجهاً ثلاثيّ الأبعاد للفيلسوف يبدأ من النقد، لينتقل إلى البحث عن معرفةٍ أكثر عمقاً وخصوصيةً، وصولاً إلى نوع من الحكمة في التّمييز بين الحقائق الروحيّة والقيم المثاليّة (Le Roy, 1930, p.4-5).

وإلى جانب الجهة النقدية لدى الفيلسوف لا بدّ من ذكر أنّه رجل إقناع واقتناع، فهو يجابه الحجّة بالحجّة، علماً بأنّه يؤمن بالاختلاف، وبما أنّه يحتكم إلى العقل فهو يمتلك التّواضع العلمي الذي يسمح له بالتخلّي عن أفكاره إذا ما تأكّد من عدم صوابيتها، وتبنّي أفكار الآخرين التّي قد تكون أكثر صوابيّةً. وبما أنّ الفيلسوف يقرّ بحقّ الاختلاف، فإنّه ضدّ جميع أشكال العنف والإرهاب، خصوصاً الإرهاب الفكريّ الذي يمارسه كل متسلّط أيديولوجيّ ودوغمائيّ بالإضافة إلى القهر الجسديّ والنفسيّ. فالفيلسوف مدعوّ إلى التّصدّي لكلّ محاولة من محاولات

1 ـ عندما نتحدّث عن النقد، لا بدّ من التمييز بين النقد الديكارتي والنقد الكنطي. يختلف الفيلسوفان "ديكارت" و"كنط" حول مفهوم النقد. ينطلق "ديكارت" في نقده من كتاب "التأمّلات الميتافيزيقية"، حيث يعتبر في التأمّل الأوّل أنّه سينظر إلى كلّ ما تعلّمه حتى الآن بنظرة نقدية (Descartes, 1987). يعني "ديكارت" بهذا الكلام، عدم قبول أيّ حقيقة قبل التأكّد منها بمعرفة يقينية لا تحمل الشكّ. ينظر "كنط"، من جهته، نظرة مغايرة للنقد، فالنقد عنده ليس مجرّد نقد للمسائل والمذاهب، بل هو تحليلٌ للعقل المنتج لهذه المسائل والمذاهب. وهذا التحليل يتمّ عن طريق فحص الشروط القبليّة التي تنتج عن هذه المقولات (كنط، 1988، ص.7). إنّه نوعٌ من الفحص والتحليل لأنظمة المعرفة وأسس التفكير وآلياته، بالإضافة إلى أنّه بحث في كيفيّة تشكيل الخطاب وإنتاج المعنى.

الإرهاب الفكريّ والجسديّ، وهو الذي يقول الحقّ حتّى لو كان على حساب حياته وأمنه، لأنّه لا يعرف المراوغة ولا الكذب. هكذا نجد أنّ "ماركس"، مثلاً، قد جنّد نفسه لمحاربة الاستغلال الطّبقيّ، ونجد فلاسفة الأنوار قد جنّدوا أنفسهم لمحاربة هيمنة الكنيسة وتسلّط النّبلاء. وعليه، فقد عبّر "**أونفراي**[1]" عن ذلك بقوله: «أمام كلّ سلطةٍ تفرض الخضوع والتّضحية من أيّ نوعٍ كانت، مهّمة الفيلسوف هي عدم الاحترام والوقاحة وعدم الانضباط والعصيان. حتّى ولو كان مقتنعاً بوصوله إلى مرحلة اليأس من تحقيق مهمّته، فلا بدّ له من تجسيد المقاومة أمام الطاغية. ولا بدّ له أن يكون ملحداً في المسائل التي تتعلّق بالسّياسة» (Onfray, 1992, p.124).

إنّ الفيلسوف إنسانٌ ملتزمٌ بقضايا عصره، وبهموم المجتمع، وبرغبة الإنسان الدّائمة في الحريّة والانعتاق، لذلك، فإنّ عظمته تظهر بحسب "غوسدورف" من خلال قدرته على الظهور في شكلٍ آخر، غير ذلك الذي يبقى فيه غامضاً بالنّسبة إلى العامّة (Gusdorf, 1959, p.23). صحيحٌ أنّ اللّغة الفلسفيّة صعبةٌ ومعقّدةٌ بالنسبة إلى الكثيرين من الناس، وصحيحٌ أنّ الفيلسوف يُعرف «على أنّه يملك بشكلٍ متلازم طعم الوضوح ومعنى الغموض»

1 ـ ميشال أونفراي: هو فيلسوف فرنسي معاصر ولد سنة 1959. يُعتبر امتدادًا لفلاسفة ما بعد الحداثة في فرنسا وقد أسهم بصفة جديّة في الفلسفة الفرنسيّة المعاصرة. يرى أونفراي أنّ الفلسفة فنّ للوجود و أنّ غايتها هي الوصول إلى السّعادة القصوى عبر المتع الحسيّة و الفكريّة. و قد أعاد قراءة تاريخ الفلسفة تحت عنوان " تاريخ مضاد للفلسفة " Contre-histoire de la philosophie "". يحمل هذا الفيلسوف مشروعًا فكريًا تحرّريًا يطمح إلى إنزال الفلسفة من فضاء النخب الجامعيّة إلى الفضاء العمومي، وقد قام بتأسيس " الجامعة الشعبيّة " تحت شعار الفلسفة للجميع. هذه الجامعة أسّسها مع أصدقائه عام 2002، لتستقبل كل من يرغب بحضور صفوف في الفلسفة والفن والتاريخ مجاناً، ومن دون أي شروط كالشهادة أو حتى القدرة على القراءة والكتابة. النجاح الاستثنائي للجامعة الشعبية دفع إلى تكرار التجربة في مدن فرنسية أخرى. وأثار جدلًا واسعًا في الأوساط الفكريّة الفرنسيّة بسبب نقده اللاذع لسيغموند فرويد و دعوته إلى تأسيس تحليل نفسي بعيدًا عن فرويد .

(Merleau- Ponty, 1996, p. 14). إلاّ أنّ هذا العصر يدعو الفلاسفة إلى أن يكونوا أكثر قرباً من الناس، خصوصاً في لغة خطاباتهم. فالحاجة إلى الفلسفة أضحت كبيرة، والناس يحتاجون إلى لغةٍ فلسفيّةٍ سهلةٍ لكي يجنوا منها الفائدة المرجوّة؛ فالفيلسوف، هو القادر على أن يكوّن نظرة عامّة وشاملة، نظرة منظّمة إلى كلّ ما يمتلكه من معلومات ومعارف، خصوصاً تلك المعارف التي يتوصّل إليها بالاختبار المباشر، الداخليّ والخارجيّ، بحسب "بول فاليري" (Lefèvre, 1926, p.78). كما أنّ ذلك يُسهم في تحطيم الاعتقاد الساذج والشائع الذي يصوّر الفيلسوف بصورة إنسان زاهد في الحياة، يعيش على هامش المجتمع.

أمام هذه الصّفات والخصائص العديدة التي يتحلّى بها الفيلسوف الحقيقيّ، أضحى من الصّعب أن نجد فلاسفةً حقيقيّين؛ والذّين يتحدّثون عن الفلسفة كثُرٌ، ولكن هل جميعهم فلاسفة؟ قطعاً لا. فالّذي يستعيد فلسفات مَن سبقه من الفلاسفة من دون أن ينتقدها، أو يضيف إليها، أو يبني انطلاقاً منها نظاماً فلسفيّاً جديداً خاصاً به ليس فيلسوفًا، وإنّما هاوي فلسفة على حدّ قول "برغسون" «إنّي أسمّي هاوياً في الفلسفة، ذاك الذي يعالج المشكلة الفلسفيّة بحسب نصّها العادي ويظنّ طريقة طرحها على بساط البحث نهائيّة فيقتصر على اختيار حلّ من بين الحلول التي أُعطيت لهذه المشكلة سابقاً» (برغسون، 2011، ص. 94). فالإبداع والخلق والابتكار صفاتٌ من صفات الفيلسوف الحقيقيّ، إذ إنّ الفيلسوف شأنه شأن العلماء والتقنيّين إلى الخلق والإبداع، ولكنّ الفرق بينه وبينهم، هو أنّهم يبدعون في المادّة بينما يبدع هو في العقل والفكر؛ حتى إن "جيل دولوز" ذهب في كتابه "ما هي الفلسفة؟" إلى حدّ اعتبار أنّ الفيلسوف هو «مَن يبدع المفاهيم» (Deleuze, 2005, p.8) ويقوم بالعمل عليها وتغييرها بشكل مستمّر.

صحيحٌ أنّ للفيلسوف آراءً خاصّة، وقناعاتٍ متميّزة بفردانيّة أكيدة، وهذا راجع إلى طبيعة التّفكير الفلسفيّ الذي يتخّذ شكل تمثّلات خاصّة؛ إلاّ أنّ الفيلسوف إنسانٌ صادقٌ مع نفسه أوّلاً، وصادقٌ مع الآخرين ثانياً. وصدقه هو الذي يجعله ينزع بأفكاره نحو الكونيّة، فيدعو الناس إلى مشاطرته أفكاره. وسعادة الفيلسوف

المثلى تتجلّى في الوصول إلى المعرفة لذاتها أي بهدف المعرفة، وليس لأيّ مصلحة ذاتيّةٍ أخرى. هكذا، فالجميع مدعوّ إلى العيش كفلاسفة على ما قال "إبيقور"، «يجب علينا أن نضحك، ونعيش كفلاسفة، وندبّر منزلنا الخاص، ونستفيد من كلّ ما نملك لخدمتنا، وألاّ نكفّ عن النطق بالصيغ التي تصدر عن الفلسفة الحقّة» (Epicure, 1994, p.214). لأنّ المجتمع الذي لا يستنير بالفلاسفة يبقى مخدوعاً من قِبل الدّجالين.

تظهر من خلال ما تقدّم أهميّة الفلسفة والفلاسفة في مجتمعنا اليوم، فلولا هذه الأهميّة لما كان هناك حاجة إلى تعليمها، ولما كان هناك حاجة إلى هذا البحث. فالفلسفة هي الفلسفة، قبل أن تكون مادة تعليميّة يشكّل النظر في طرق تعليمها حاجةً ضرورية؛ وأهميّتها تنبع من ذاتها ومن دعوتها إلى مساعدة المجتمع على تخطّي مشكلاته والصعوبات التي تواجهه، نتيجة التطوّر السريع الحاصل فيه، ونتيجة عمليّة المثاقفة والعولمة. هذه العولمة أدّت إلى تبادل المفاهيم والأفكار بين المجتمعات وأدّت في بعض الأحيان إلى صراع الثقافات ومحاولة إلغاء الواحدة للأخرى. لذا برزت أهمية الفلسفة للتوفيق بين هذه الثقافات، ولدفع البشرية نحو نوع من التّقبّل لفكر الآخر المختلف ومناقشته على صعيد الفكر والمفاهيم وليس على صعيد العنف والإرهاب. وقد أصبح من الممكن الآن، وبعد هذا العرض السريع لماهيّة الفلسفة والفلاسفة، الغوص في إشكاليّة تعليم الفلسفة، وتحديداً تعليمها في المرحلة ما قبل الجامعيّة، وضمن أنظمة مدرسيّة .

الفصل الثاني: إشكالية تعليم الفلسفة

الفلسفة في الأساس مادّة تعليميّة، يقول "دريدا": "كانت الفلسفة على الدوام ومن حيث ماهيتها، مرتبطة بتعليمها أو على الأقلّ ببيداغوجيا ستصبح في مرحلة معيّنة من التاريخ "تعليمًا" بالمعنى الضيّق للكلمة بحيث تتداخل في إطاره الممارسة التربوية بمفهوم معيّن أو مؤسسة معيّنة للعلامة" (دريدا، 2010، ص.188). منذ بدأت الفلسفة على أيام سقراط، كانت تنتقل بواسطة التّعليم. فسقراط كان له أتباع عُرفوا فيما بعد بأنّهم تلاميذه، وكانوا يتلقّون الفلسفة منه عن طريق حوار أشبه بالتّعليم والطّرق التّعليميّة التي نستخدمها اليوم. وجاء أفلاطون تلميذ سقراط وأسّس الأكاديمية (برهييه، 1987 أ، ص.130) التي ما زلنا إلى اليوم نستخدم اسمها للدلالة على التّعليم في مرحلته الأكاديميّة. وبدوره قام أرسطو بتأسيس مدرسته الخاصة التي عُرفت "باللّقيون" (برهييه، 1987 أ، ص. 222) والتي لا زلنا نستخدم اسمها حتى الآن عندما نتحدّث عن "اللّيسه". وهكذا دواليك إلى أيّامنا هذه.

إذاً ارتبط إسم الفلسفة بمفهوم تعليمها، حتّى إنّ المناهج التربوية ارتكزت في كثيرٍ من موادها التعليميّة وطرقها البيداغوجيّة على المنهجيّات الفلسفيّة، فإذا بنا نرى المنهجيّات **الحواريّة والتحليليّة والديالكتيكيّة**[1] وغيرها تُستخدم في موادّ مثل اللّغات وبعض العلوم الإجتماعيّة والعلميّة. إلاّ أنّ تعليم الفلسفة، وخصوصاً في المرحلة ما قبل الجامعية، لم يخلُ من إشكاليّات وصلت إلى حدّ تهديده والمطالبة بإيقافه مقابل آراءٍ تدافع عنه وتدعو إلى الإبقاء

1 ـ هذه المنهجيات سوف يجري التوسّع فيها، في الفصل الثالث ص. 79.

عليه. لذلك فإنّ هذا الفصل المخصّص لإشكاليّة تعليم الفلسفة، سيتناول موضوع هذا التعليم من حيث ماهيّته والآراء المدافعة عنه في مقابل الآراء المطالبة بإلغائه، من دون أن ننسى الحديث عن التيّارات الجديدة الدّاعية إلى تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الثّانوية، مع الحجج والبراهين التي تدعم هذا الرأي، ونتائج بعض الاختبارات التي جرت على هذا الصّعيد .

أوّلاً: ماذا نعني بتعليم الفلسفة؟

يحمل مصطلح تعليم الفلسفة في طيّاته أبعاداً عديدةً. فهذا المصطلح يمكن أن يُقصد به تعليم الفلسفة خارج النّطاق الأكاديمي، من خلال نشاطات تُقام في المقاهي، أو ندوات ودورات تُجرى في المراكز والمعاهد الثّقافيّة. كما يُقصد به تعليم الفلسفة في الإطار الأكاديمي من خلال الموادّ التي تُعطى في الجامعات ضمن اختصاص الفلسفة أو خارجه، أو من خلال مادّة الفلسفة التي تُعطى في المرحلة الثّانويّة من التعليم المدرسي. إلاّ أنّ المقصود بتعليم الفلسفة في هذا الفصل هو الشقّ المتعلّق بتعليمها الأكاديميّ بفرعيه الجامعيّ والثانويّ، مع التّركيز على الفرع الثانويّ الذي هو مدار بحث هذه الأطروحة . وعليه، يمكننا تقسيم تعليم الفلسفة إلى أربعة أقسام:

أ- تعليم جامعي متخصّص، والمقصود به هو إختصاص الفلسفة.

ب- تعليم جامعي غير متخصّص، والمقصود به هو باقي الاختصاصات التي تتضمّن موادّ فلسفيّة.

ج- تعليم مدرسيّ متخصّص، والمقصود به هو فرع الآداب والإنسانيات حيث يتمّ التركيز بشكلٍ أساسيّ على تعليم الفلسفة.

د- تعليم مدرسيّ غير متخصّص، والمقصود به باقي الفروع التي تتضمّن مادّة الفلسفة بشكلٍ ثانويّ.

1 ـ المعارف المعرفيّة والمرحلة الجامعيّة:

يُعتبر تعليم الفلسفة في المرحلة الجامعيّة تعليماً مقبولاً نسبياً، لأنّنا نجد أقساماً لتعليم الفلسفة في غالبيّة بلدان العالم تقريباً. وإذا ظهر هذا التعليم وكأنّه من دون مشكلات كبيرة، إلاّ أنّه في الواقع يواجه صعوباتٍ جمّة ليست أقلّ شأناً من الصعوبات التي يواجهها تعليم الفلسفة في المرحلة الثّانويّة. فالمشكلة تبدأ من التّشكيك بجدوى الفلسفة وجدوى تدريسها. وهذا ما يجب توضيحه للخروج بفكرة واضحة حول هذا التعليم.

مفهوم تعليم الفلسفة في الجامعة: تعليم الفلسفة في الجامعة يختلف عنه في المدرسة. يستطيع الطّالب في الجامعة أن يتلقّى المعرفة الفلسفيّة أو التفكير الفلسفيّ كما صدر في كتابات الفلاسفة، لكنّ هذا الأمر يختلف في التعليم المدرسيّ حيث تحتاج المعارف المعرفيّة إلى نوع من التّحويل إلى معارف مدرسيّة. وتسعى الجامعة إلى جعل الطّالب أكثر من مجرّد متلقٍّ للمعارف المعرفيّة، فإنّ دورها في الأساس هو جعل الطّالب منتجاً للمعارف. وهنا تبدأ المشكلة، فمن الصعوبات التي يُواجهها تعليم الفلسفة في الجامعات هو عدم مراعاة الأهداف التي من أجلها وُضع هذا التّعليم(Unesco, 2011, p.62-64). إذ بدأنا نرى أنّ تعليم الفلسفة في الجامعات يتّجه نحو العلوم الإنسانيّة ويبتعد عن "الميتافيزيقا"، حيث إنّ الحاجة الآن هي إلى العلوم الإنسانيّة أكثر منها إلى الماورائيّات. وبالتّالي، أصبحت الفلسفة خادمة الحاجة وفقدت هويّتها الأصليّة. كما أنّ المشكلة الثانية هي في جعل تعليم الفلسفة في الجامعات في خدمة تأمين الوظائف، وهذا ما يجعل الفلسفة تفقد هويّتها من التجرّد في البحث عن الحقيقة إلى النّفعيّة. هذا بالإضافة إلى التدّخلات العديدة التي تحصل على الصعيد السّياسيّ والدّينيّ في بعض البلدان(Unesco, 2011, p.65)، مّما يجعل الفلسفة مجّرد وسيط لنقل الأيديولوجيّات المروّجة لهذه الأنظمة .

إنطلاقاً من هذا الواقع، فالجامعة مدعوّةٌ إلى أن تكون مستقلّةً مضموناً وغايةً، وأن تكتفي بذاتها، «إذ قد يكون للمعرفة النظرية منافع، وقد يكون للتفكير

الذاتي منافع، وللبحث عن الحقائق منافع، ولكن المعرفة والتفكير والبحث لا يُنظر إليها ولا يُعنى بها انطلاقاً من منافعها بل من قيمها الذاتية وحسب» (شعبان، دراسة غير منشورة، ص.3). إنّ دور الفلسفة في الجامعة هو دورٌ جوهريّ، إذ إنّ مهمّتها عند "كنط" هي مهمّة الإشراف والحكم على كلّ المعارف والعلوم، وذلك عبر كليّة الفلسفة. ما يظهر أنّ كافة العلوم التي يدرسها الطلاّب في باقي الكليّات لا ترقى إلى مهمّة البحث عن الحقيقة التي هي من اختصاص الفيلسوف، لذا فإنّ كليّة الفلسفة تُعنى بالكليّات الثلاث العُليا، وتحرص على مراقبتها وجعلها مفيدة لارتباطها بالحقيقة (Kant, 1988, p.27).

هذه الحقيقة لن يجدها الإنسان انطلاقاً من الخارج، بل انطلاقاً من العقل الإنسانيّ الذي يضع على مشرحة الحقيقة والمنطق كلّ تلك العلوم، فيقبل منها ما يتوافق مع قواعده ويرفض كل ما هو "دوغمائي". وهذا كلّه يتمّ في كليّة الفلسفة التي تعمل من خلال فلاسفتها على إبعاد كلّ "الدوغمائيّين"، لأنّ هدفها هو الحقيقة. وانطلاقاً من هذا الموقع للفلسفة نادى "كنط" بحرّيتها المطلقة في التصرّف بعيداً عن أيّ تدخّل خارجيّ، وبحقّها الحصريّ في التّشريع، الأمر الذي يمنع أيّ إمكانيّة شغب أو تضليل (Kant, 1988, p.21). هذا الموقف "لكنط" جعله يدافع عن نخبويّة تعليم الفلسفة لكي يقتصر تعليمها على الجامعات وعلى فئة قليلة جدّاً من النّاس. في حين أنّ "جاك دريدا" انتقد موقف "كنط" هذا مُعتبراً أنّ الفلسفة هي حق للجميع. «نحن لا نحتاج أبداً إلى جهاز للكتابة أو للتّعليم لكي نتفلسف، ذلك أنّ أسوار المدرسة خارجة عن فعل التّفلسف، مثل دور النشر والصّحافة والإعلام، ولا يمكن لأيّ منعٍ ولا لأيّ تحديدٍ أن يمسّ الفلسفة ذاتها، ولا يمكن لأيّ رقابة ولا لأيّ تهميش أن ينال منها» (دريدا، 2010، ص.57).

من خلال ما تقدّم تبقى الفلسفة نوعاً من أنواع التّعليم الذي يسعى إلى خلق الفكر الحرّ والحيّ عند الإنسان. وأخلاقيّتها تقوم على تعليم الأفراد الفكر الذي يعي نفسه في قلب جماعة البشر. هذه الصفات لا نجدها دائماً في باقي الأنظمة

التّعليميّة (CRDP,1991, p.12)، وبما أنّها خاصيّة الفلسفة، فإنّ المسؤول الأوّل والأخير عن وضع مناهج تعليم الفلسفة في الجامعات هم الفلاسفة أنفسهم، بمعزل عن السّلطات الأخرى التي تتدخّل بين الحين والآخر في وضع هذه المناهج فتكون النّتيجة كارثيّة .

غاية تعليم الفلسفة: يبقى السؤال مطروحاً حول الغاية من تعليم الفلسفة في الجامعة؛ الإجابة عن هذا السؤال تنطلق من طبيعة الفلسفة ذاتها. فبما أنّ الفلسفة هي التفكير الحرّ حول القضايا الإنسانيّة كافّة؛ وبما أنّ الفلسفة تسعى إلى الحقيقة وإلى خلق إنسانٍ مفكّرٍ وواعٍ يعرف كيف يستخدم ملكاته العقليّة في مقاربة المواضيع كافّة؛ فإنّ الغاية من تعليم الفلسفة هي تحرير الطالب من القيود الخارجيّة، فالطّالب يجب أن يخرج من صفّ الفلسفة أفضل مّما كان عليه قبل دخوله، إذ إنّ شخصيّته الذاتيّة تغيب قليلاً لتفسح في المجال أمام الفكر (Muglioni, 1994, p.58). كما أنّ هذا التعليم هو مجال لسدّ النّقص على صعيد حياة الطّالب الأخلاقيّة. إذ يعتبر "مارسيل كونش"، أنّه في بعض الأحيان تكون تربية الأهل ناقصة فتأتي الفلسفة لتسدّ هذا النقص وتخلق المواطن الذي يبني وطنه (CRDP,1991, p.19). يتحدّث "هيغل" (Hegel,1963, p.61) عن دور الفلسفة على صعيد الأخلاق، فيعتبر أنّه بواسطة التنشئة الفكريّة والأخلاقيّة، يصبح الإنسان قادراً على ملء واجباته تجاه الآخرين.

وهكذا يدخل تعليم الفلسفة في نطاق بناء فكر الطالب الجامعيّ الذي يسهم بدوره في بناء شخصيّته، والهدف من كلّ ذلك هو تحسين حياته وعيشها بشكلٍ أفضل على الصّعيد الفرديّ وعلى الصّعيد الجماعيّ. ليست الفلسفة منقطعة عن العالم كما رأينا بل إنّها تدخل في صلب حياة الناس اليوميّة وهمومهم ومشاكلهم ساعيةً إلى وضع حدٍّ لكلّ ما يعيق الإنسان عن التقدّم (Tozzi, 2012, p.36). و يبقى الإنسان الذي لم يتلقَ التنشئة على مستوى الحدس المباشر، تنقصه العين المفتوحة ولا ينظر إلى الأمور بموضوعيّة، إذ تبقى رؤيته للأمور ذاتيّة، ومساهمته في معالجة هذه الأمور تبقى بدورها ذاتيّة.

فبدون هذه النظرة الشموليّة التي للفلسفة، لا يرى الأمر على حقيقته ولا يعرف إلاّ جزئيًّا ما هو مطروح أمامه، وذلك بطريقة خاطئة وبعيدة عن الموضوعية (Hegel,1963, p.58).

وعليه فإنّ تعليم الفلسفة ليس نقلاً لمعلومات أو لمجموعة أفكار ومبادىء، بل هو بناء للعقل ولملكاته، إنّه يمرّن التّفكير ويسعى إلى توسيعه. يتعلّم الطّالب من خلال الفلسفة كيف يفكّر، ولا يأخذ أفكاراً معلّبة حول بعض المواضيع، وبذلك فإنّ أي سعي لإسكات الفلسفة هو نوع من الإعدام للعقل البشريّ، لذلك قال "برونو بوسيه" في معرض حديثه عن تعليم الفلسفة: «العقل هو عطيّة من الله. قتل الفلسفة هو قتلٌ للعقل في أعمق مهامه وفي أسمى تجليّاته. وحيث تنعدم الفلسفة، تبدأ مملكة المادّة» (Poucet, 1999 a, p.35). إذاً فإنّ الهدف من تعليم الفلسفة هو جعل الطالب يستخدم عقله، ولا يقبل كلّ ما يُعطى له قبل فحصه بشكلٍ دقيقٍ، وقبل استخدام الحسّ النقديّ لديه. وهذا الأمر يُتَرجم من خلال تعلّم الطالب كيفيّة المفهمة والأشكلة والحجاج والمحاكمة والتي سيأتي الحديث عنها لاحقاً. أمّا "هيغل"، فإنّه حدّد لتعليم الفلسفة في الجامعة الأوروبية وظائف ثلاثًا هي: تأليف المعارف وإنتاجها، تكوين أو تدريب العلماء، تطويع النخبة (Ferry et Renault, 1999, p.264-265).

من هنا، يظهر دور تعليم الفلسفة بأنّه إنتاج للمعارف الفلسفية وليس مجرّد تلقيّها، فالطالب الجامعيّ بإمكانه، لا بل عليه أن يناقش كبار الفلاسفة في نظرياتهم، وأن يكون قادراً في نهاية المطاف على إنشاء نظامه الفلسفيّ. وقد حدّد "فكتور كوزان" الهدف من تعليم الفلسفة بأنّه يؤمّن مبدأين ضروريّن هما: التّسامح والاختياريّة، ويعتبر أنّ هذين المبدأين كفيلان بمصالحة الجميع وخلق روح الأخوّة. إنّ أقسام الفلسفة تسهم جميعها في بناء هذه الشخصية السويّة، «فعلم النفس يعلّم الشباب كيف يفهمون ذواتهم، وعلم المنطق يسمح لهم بالتّفاهم واستيعاب بعضهم، وكلام الأخلاق يعلّمهم حبّ الفضيلة والواجب ويجعل منهم مواطنين طيّعين ونافعين، والقليل من الماورائيات يسمح لهم بالإجابة عن الأسئلة

التي تختلف حولها الدّيانات وأنظمة الفلسفة» (Cousin, 1977, p. 11).

وهكذا، يمكن القول إنّ تعليم الفلسفة في الجامعات ليس ترفاً فكريًّا، بل هو حاجة ملحّة وضروريّة، فهو يمتاز بميزتين تجعلان منه تعليماً لا غنى عنه، إنّه بالنسبة إلى الروح والعقل التمرين الأفضل المعروف، وهو الوحيد القادر على خرق العقول والنفوس بواسطة تلك الحقائق الكبيرة والطبيعيّة، فهو يبقى فوق كلّ الأنظمة الأخرى. وعليه، من الواجب حماية هذا التعليم وتطويره بالشّكل الصّحيح لمواكبة تطوّرات العصر، ولكي يلعب دوره بشكلٍ فاعلٍ وصحيح، من دون أن نغفل قول "**موغليوني**" (Muglioni, 1994, P. 56): «يجب ألاّ ننسى أنّ تعليم الفلسفة هو خير من الممكن فقدانه».

2 ـ المعارف المدرسية:

بعد هذا العرض السريع لمفهوم تعليم الفلسفة في المرحلة الجامعيّة، لا بدّ من الانتقال إلى تعليم الفلسفة في المرحلة المدرسيّة وتحديداً في المرحلة الثانويّة، للإضاءة على هذا التعليم وخصوصيّته. تختلف المعارف المدرسيّة، كما تمّ ذكره، عن المعارف الجامعيّة، كما أنّ تعليم الفلسفة يختلف بين المرحلتين (Develay, 1995, p. 24). فالمعارف الجامعيّة التي يتلّقاها الطالب هي معارف معرفيّة تبحث في المعرفة كما وردتنا من الفلاسفة من دون أيّ تحويل يراعي عقل الطالب وعمره ومستواه الفكريّ، أمّا المعارف المدرسيّة، فهي معارف تنطلق من الأساس المعرفيّ، وتمرّ بعمليّة تحويل لتصبح معارف مدرسيّة تراعي عمر الطالب ومستواه الفكريّ. وهي تخضع، في عملية التحويل هذه، إلى قواعد التربية والنموّ العقليّ عند الإنسان. وقد استُخدم مصطلح "تحويل ديداكتيكي" للدّلالة على هذا التحويل الذي تخضع له المعارف لتتحوّل من معارف معرفية إلى معارف مدرسيّة. وقد اعتبر "فيليب بيرينو"، أنّ مصطلح "التحويل الديداكتيكي"

أصبح متداولاً جدّاً في العلوم التربويّة، بعد أن بدأ استخدامه مع "**شوفالار**[1]"عام 1991 في كتابه «من المعارف المعرفيّة إلى المعارف التعليميّة» والذي خُصّص للحديث عن كيفيّة تحويل المعارف الرياضيّة لتصبح ملائمة للتعليم (Perrenoud, 1998, p.487). لكنّ "شوفالار" نفسه ردّد أنّه مدين لـ"فيرّي Verret" باستخدام هذا المصطلح. إلاّ أنّ "فيرّي" عندما استخدم هذا المصطلح، كان يبحث كعالم اجتماع في ظاهرة تتخطّى المدرسة والأنظمة المدرسيّة؛ كان يبحث في الطّريقة التي يستخدمها الفعل الإنسانيّ في نقل المعارف، وذلك بتنظيمها وترتيبها بشكلٍ يجعلها أكثر قبولاً للتعلّم.

إذاً لقد كان "فيرّي" يسعى إلى أن يطال التحويل المعرفة بشكلٍ عام وعلى صعيد أبعد من الصّعيد المدرسيّ، إلاّ أن هذا الأمر لم يلقَ قبولاً وإقبالاً عليه بشكلٍ واسع إلاّ في الأنظمة التربويّة. أمّا "شوفالار"، فقد عمل على التّحويل الديداكتيكيّ للمعارف المعرفيّة في الرّياضيات، ودرس هذا الموضوع في إطار الموادّ العلميّة ولم يتجاوزها إلى المواد الأدبيّة أو الإنسانيّة، وقد حدّد سبب استخدام هذه الطريقة قائلاً: « لكي يكون تعليم هذا العنصر من المعرفة ممكناً، يجب أن يخضع لبعض التّغييرات التي تجعله قابلاً للاستيعاب من قبل المتعلّم. فالمعرفة التي تُعَلّم ليست بالضّرورة المعرفة المحدّدة في الأصل للتّعليم. هذا هو السرّ الكبير الذي يخفيه مصطلح التّحويل الديداكتيكي خلفه» (Chevallard, 1991, p.15).

لقد امتدّت نظرية التّحويل الديداكتيكيّ لتطال مختلف المواد المدرسيّة، إلاّ أنّ ذلك لم يبعدها عن النّقد وخصوصاً في المواد التي تعتبر أنّ تحويل المعارف

---

1 ـ جاك موغليوني: 1996-1921، فيلسوف فرنسي، دافع عن المفهوم الجمهوري للتعليم، فاعتبر أنّ المدرسة هي المكان الذي نتعلّم فيه ما نجهله لكي نتمكّن في وقتٍ لاحق من تخطّي المعلّمين. وأعرب عن اعتقاده بأنّ التعليم يجب ألاّ يهدف إلى جعل الطالب يتأقلم مع المجتمع، بل يجب أن يؤمّن له الأدوات الفكريّة اللازمة لكي يختار بنفسه المجتمع الذي يوافقه.

إيف شوفالار: ديداكتيكي في علم الرياضيّات، ويُعرف بأنّه أوّل من استخدم مفهموم التحويل الديداكتيكي بمعنى نقل المعارف المعرفيّة إلى معارف مدرسيّة.

المعرفيّة إلى معارف مدرسية يحطّ من شأن هذه المعارف؛ ومادّة الفلسفة هي من الموادّ المدرسيّة التي انتقدت هذا التحويل. فالذّين انتقدوا هذا التّحويل أعلنوا أنّ الأولويّة تبقى للمعرفة الأصليّة، وأنّ أيّ تحويل للمعارف هو نوع من التّشويه أو التّبسيط المفرط أو التّغيير الكلّي للمعرفة. بالنسبة لـ "هالتيه": «فكرة التّحويل الدّيداكتيكيّ تحمل في طيّاتها -شئنا أم أبينا- أن نأخذ من هنا لنضع هناك، وإنّنا لدى قيامنا بهذا الأمر، ننتزع المعرفة من مكانها الأصليّ، لنضعها في إطارٍ آخر، غريبٍ عنها، مّما يفقدها معناها وقيمتها» (Halté, 1998, p.173).

وقد انتقد "**ميشال توزي**[1]" فكرة التحويل الدّيداكتيكيّ في الفلسفة، فرأى أنّ هذا المصطلح لا يصلح لها، لأنّ الفلسفة ليست معرفةً محدّدة أو علماً محدّداً حتّى ولو كانت تهدف إلى المعرفة. إنّها ليست كباقي الأنظمة التربويّة، كما أنّ معارفها لا يمرّ عليها الزمن مثلما يجري مع باقي العلوم، فإنّ آخر نظريّة فلسفيّة صدرت ليست هي الأجدد والأفضل والأصحّ، «فحالتها المعرفية لا تسمح بجعل أي عقيدة بالية بسبب تقدّم المعرفة، ولا تُجبر على إخضاع تعليمها لأيّ إصلاح ضروري لردم الهوّة بين المعرفة المعرفيّة والمعرفة المدرسيّة... بل إنّ كلّ تحويل ديداكتيكيّ للمعارف الفلسفيّة إلى معارف مدرسيّة يبقى إشكاليّاً لأنّه يطرح مشكلة التطوّر في الفلسفة» (Tozzi, 1995, p.240). ويتابع "توزي" في إطار نقده لفكرة هذا التّحويل، فيرى أنه لا يوجد أيّ معارف معرفيّة أو أيّ إختبارات مرجعيّة تفوق طبيعة المدرسة وتشكّل عاملاً أساسيّاً في التّعليم الفلسفيّ لكي يقوم الفيلسوف بتحويلها. ويعرض للآراء التي تقول بأنّ تحويل الفلسفة إلى مادّة مدرسيّة هو أمر غير نافع وخطر، فالتّحويل هذا غير ضروريّ لأنّ الفلسفة ذاتها

---

1 ـ ميشال توزي: 1945، ديداكتيكي فرنسي في تعليم الفلسفة، وأستاذ فخري في جامعة "بول فاليري" في "مونبلييه". تتركّز أعماله بشكلٍ علم على ديداكتيك تعليم التفلسف، وبشكلٍ خاص على تعليم الفلسفة للصغار. ابتكر "توزي" فكرة قهوة الفلسفة وهي تفتح المجال للنقاشات والحوارات الفلسفية، كما أنّه مؤسس الجامعة الشعبية في "سبتمانيا" للغاية نفسها، حيث يتربّع مسؤولاً عن قسم الفلسفة فيها.

بواسطة ذاتها هي مولّدة للأفكار، وذلك بناءً على الحوار السقراطيّ، فالحوار السقراطيّ يجعل من الفلسفة في كلّ الأوقات مصدرًا لمنهجيّتها.

وعلى صعيدٍ آخر، رأى قسمٌ آخر من التربويّين أنّ المعرفة المدرسيّة ليست مجرّد انحراف للمعرفة المعرفيّة وحسب؛ بل أكثر من ذلك، إنّ تحويل المعرفة المعرفيّة إلى معرفة مدرسيّة هو نوعٌ من إخضاع الأساتذة للمعرفة التي تنتجها الجامعة وأصحاب الاختصاص من دون أن يكون لهم دور في صنعها، فالأستاذ حين يأخذ المعرفة المحوّلة لينقلها إلى المتعلّمين من دون أن يكون له دورٌ في صناعة هذه المعرفة، يصبح مجرّد ناقل للمعرفة، ويذكّرنا ذلك بطريقة التّعليم التلقينيّة القديمة، ولكنّها في هذه الحالة نوعٌ من التّلقين المموّه.

أمام هذه السلسلة من الانتقادات التي تلّقاها مفهوم التّحويل الدّيداكتيكي سارع عدد كبير من التربويين والفلاسفة إلى الدّفاع عنه، وتبيان أهميّته على صعيد التربية والتّعليم. فها هو "شوفالار" يُعرب عن أنّ التحويل ليس حالة شاذة أو تغييرًا في طبيعة المعارف، ولكنّه تحويل طبيعيّ لا يمكن لأيّ نظام تعليميّ أن يتخطّاه إذا ما أراد أن ينقل المعارف (Perrenoud, 1998, p.491). أمّا "جوشوا"، فيرى أنّ أساس هذه الانتقادات لمفهوم التّحويل الدّيداكتيكي هو نقد لفكرة المعارف المعرفيّة ودورها، إلاّ أنّ المعارف لا تشكّل الأساس في هذه النظريّة «إنه لمن الواضح أنّ المعارف المعرفيّة، مهما كانت طريقة تحديدها، ليست الوحيدة الواجب نقلها بواسطة التعليم المنويّ إعطاؤه» (Joshua, 1996, p.64). ثمّ علينا أن نأخذ بعين الإعتبار أنّ هذا التحويل في بعض الأنظمة لا يقوم فقط على نقل المعارف، بل على تكوين مهارات عند الطالب كما في اللّغات أو الفلسفة (Beitone, Decugis, Dollo et Rodrigues, 2004, p.63). هذا النّقد يفتح الباب واسعاً أمام نقدٍ آخر هو توسيع لنظريّة "مارتيناند" التّي دعا فيها إلى توسيع المرجعيّة، فلا يقتصر التّحويل الدّيداكتيكيّ على المعارف المعرفيّة، بل يتخطّاه إلى إدخال بعض النشاطات المرجعيّة الإجتماعيّة كنشاطاتٍ مدرسيّة.

وبالعودة إلى النّطاق الفلسفيّ، فإنّ "توزي" نفسه، بعد أن انتقد التّحويل

الدّيداكتيكي انطلاقاً من خصوصيّة الفلسفة، حيث إنّ الفلسفة لا تحتوي على نشاطاتٍ إجتماعيّة مرجعيّة تحتّم التحويل، ولا على معارف معرفيّة بالمعنى العلميّ للكلمة، بل إنّ مفهوم المعرفة في الفلسفة هو مفهوم إشكاليّ، وهو موضوع جدال بين الفلاسفة، ولا اتّفاق حوله؛ عاد وأقرّ بدورٍ يلعبه التّحويل الدّيداكتيكيّ على صعيد تعليم الفلسفة في المدرسة، إذ إنّه يساعد على شرح مختلف الفلسفات تماماً كما فعل "غاردر" في كتابه "عالم صوفي". والشّرح هنا لا يعني البرهان، إنّما عرض الفلسفات السّابقة بطريقة أوضح، إنّه نوع من التوجّه نحو مماثلة التعليم التّلقيني الذي يركّز على المحتوى **الدّوغمائيّ**[1] ، وشكلٌ من الأشكال التي ما زالت مستخدمة في بعض المناطق حين يقوم تعليم الفلسفة على السّماع والحفظ والتّسميع. ويتوسّع "توزي" بشرح هذه الفكرة، فيعتبر أنّ تاريخ الأفكار عرف أشكالاً عديدة من التّحويلات الدّيداكتيكيّة، أهمّها تلك التي انطلقت من الشّروحات التّلقينيّة مع تدوين رؤوس أقلام وملخّصات واضحة، تُحفظ لكي تُكتب في الامتحانات. إلاّ أنّ هذا التّحويل كما يراه "توزي"، إن لم يكن ممكناً على صعيد المعارف والنّصوص المعرفيّة، فهو ممكن على صعيد طريقة الشّرح والعمل مع المتعلّمين. وقد استشهد بـ**"ليبمان"**[2] الذي استخدم عدّة طرق من التّحويل الدّيداكتيكيّ لتعليم الفلسفة لمتعلّمين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وسبع عشرة سنة، إذ يقوم المعلّم بجعل الصّف واحة بحثٍ ونقاش، حين يناقش المتعلّمون المواضيع التي تهمّهم انطلاقاً من قصصٍ فلسفيّة موضوعة حسب أعمارهم ومستوياتهم الفكريّة (Tozzi, 2011).

1 ـ الدوغمائيّة: هي كلمة من أصل يونانيّ تعني الجمود العقائديّ أو المعتقد الأوْحد، وتعني في إطار هذه الدراسة التصلّب في الرأي وتلقّي التعاليم الفلسفيّة دون إمكانية النقاش فيها، هذا ما يحدث عادةً في الطريقة التلقينية التي تقوم على إملاء الدروس على الطلاّب دون أن يتمكّنوا من مناقشتها.

2 ـ ماثيو ليبمان: 2010-1922. فيلسوف وعالم تربية وباحث أميركي الأصل. أسّس ونظّم وطوّر بشكلٍ رئيس طريقة تعليم الفلسفة للصغار، لذلك فقد ارتبطت هذه الطريقة باسمه وأصبح لها العنوان والمرجع.

إذاً، فإنّ أيّ محاولة للقيام بتحويلٍ ديداكتيكيٍّ للفلسفة يجب أن ينطلق من الفلسفة ذاتها، كونها تمثّل ديداكتيكيّتها الخاصة، فالمطلوب هو أن يستوحي التّحويل الدّيداكتيكي من هذه المنهجيّة الخاصّة بهذا النّظام، من دون أن يخرج عن إطارها وشروطها. والقول بعدم إمكانيّة القيام بالتّحويل الديداكتيكيّ في الفلسفة هو هروبٌ إلى الأمام، وقد عبّرت **"جاكلين روس"**[1] عن الحاجة إلى مثل هذا التّحويل في عالم اليوم بالقول: «أمام طلاب غير متأثّرين بالكتب بقدر تأثّرهم بوسائل الإعلام، كيف لا نلجأ إلى منهجيّة الوضوح؟... هذه المنهجيّة تشكّل بحدّ ذاتها نظريّة وطريقة تتعلّق بالتّعليم الفلسفيّ... وذلك من خلال توضيح منهجيّ لقواعد طريقة كلّ تمرين فلسفيّ، ومن خلال تحديث الإجراءات الأساسية والخطوات العامّة، وتقديم مبادىء عمل، مهما كان نوع هذا العمل (شرح نص، معالجة موضوع، أو مناقشة شفهيّة) إنّه في قلب العمليّة الفلسفيّة حيث يجب أن يحدث هذا الوضوح المنهجيّ والمتماسك» (Russ, 1993).

لقد تمّ تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة منذ أكثر من قرنٍ في بعض بلدان العالم، وخصوصاً في السنوات الأخيرة منها، إلاّ أنّ هذا التعليم القديم الذي اقترب بشكلٍ كبير من التّعليم الجامعيّ، دفع البعض إلى طرح أكثر من علامة استفهام عن جدواه في هذه المرحلة. في حين أنّ المفّتشين التّربويين الفرنسيين لا يكفّون عن ترداد عدم وجوب الخلط بين تعليم الفلسفة في الجامعة وتعليمها في الثانويّة، نظراً إلى صعوبة هذا التعليم (Poucet, 1999a, p.15). تحدّد "فرنسواز رافين" هذه المشكلة، فتعتبر أنّها تكمن في تعليم الفلسفة من دون إعطاء وسائل تفكير فلسفيّ، فالتفكير الفلسفيّ أمام الطلاّب، كما كان يحدث قديماً، وتلقينهم المعلومات لا يكفيان، عندما تصبح الوسائل غايات، ونتيجة التفكير هي التفكير، وعندما تُقبل المفاهيم تلقائياً بمعزل عن محتواها، عندها يموت الفكر الفلسفي

1 ـ جاكلين روس: 1999-1934. وُلدت في فرنسا، ونالت دكتوراه في الفلسفة والعلوم الإنسانيّة. كتبت العديد من المؤلفات، وخصوصًا تلك التي تتناول بيداغوجيا تعليم الفلسفة في المرحلة المدرسيّة وبعض المقررات المدرسية، بعد أن قامت بعدّة أبحاث حول هذا الموضوع.

ويضمحلّ (Raffin, 2002, p.26).

لذلك فإنّ الحاجة إلى تحويل ديداكتيكيّ تصبح أكثر من ضروريّة، لكنّ هذا التّحويل يجب أن يتمّ مع بعض التحفّظات بالنّسبة إلى مادّة الفلسفة. ويبحث هذا التّحويل المسافة الضروريّة بين التنشئة العلميّة للمعلّم وما يجب أن يعلّمه لطلاّبه. إنّه يسأل عن الخيارات والجوانب التي يجب بحثها بشكلٍ أساسيّ، والمراحل التي يجب قطعها، والطّرق والتطوّرات التي يجب تبنيّها. إنّه يبحث ليس بهدف التّقليل من الصّعوبات والعوائق التي يجدها الطلاّب وحسب، وإنّما التفكير حول علاقة الفلسفة بتعليمها (Raffin, 1994, p.6-9).

وهكذا فإنّ التحويل الدّيداكتيكيّ للفلسفة يتعلّق بنظرة النّظام المدرسيّ إلى الفلسفة وتعليمها، وبعلاقة الفلسفة بالمعرفة، ممّا يعطي عدّة نماذج من التّعليم وعدّة تبريرات وتحليلات لهذه النماذج. يشير "توزي" في هذا السياق إلى أنّ الذين يدافعون عن هذا التعليم، يعتبرون أنّ سقراط علّم «فن توليد الأفكار» لبعض التلاميذ باختيارهم وخارج النّظام المدرسيّ. ومع تحوّل التّعليم إلى المدارس، أصبح المعلّم أمام مجموعة من المتعلّمين فيها تفاوت لغويّ وثقافيّ على صعيد المستوى؛ هذه المجموعة -وعددها كبير- لا تملك الحماسة نفسها تجاه الفلسفة، ويجب أن تخضع في آخر المطاف إلى امتحان خطّي. لذلك، فإنّ عرض كيفيّة التفكير أمام المتعلّمين غير كافٍ ليستطيعوا أن يفكّروا بمفردهم. هذه الحالة هي التي استدعت عملية التّحويل الديداكتيكي في الفلسفة انطلاقاً من منطق التعلّم البنائيّ والذي يقوم بحسب توزي نفسه على:

- تحديد النموذج الدّيداكتيكيّ للتّفلسف، ويتلخّص بإجراءات الأشكلة والمفهمة والحجاج.
- بناء الأجهزة الكفيلة بتحقيق كلّ عمليّة من هذه الإجراءات الثلاثة.
- ربط هذه الإجراءات في مهام شاملة ومعقّدة: القالب الدّيداكتيكيّ للقراءة الفلسفيّة للنصّ، شروط فلسفويّة الحوار الفلسفيّ، العمل

على تنوّع أشكال الكتابة في الفلسفة (رسائل، حوارات،...) (Tozzi, 2011).

ولا بدّ من الإشارة في الختام إلى أنّه تمّ الإكتفاء بتحديد المعارف المدرسيّة والفرق بينها وبين المعارف المعرفيّة في هذا القسم، من دون الدخول في تفاصيل ديداكتيك تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة وإشكاليّة قبولها أو رفضها، أو الدخول في إشكاليّة تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعيّة بين مؤيّدي هذا التعليم ورافضيه، ذلك أنّ التطرّق إلى هذه المواضيع سيتمّ في عناوين لاحقة في هذه الدراسة .

ثانياً: تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية:

إنّ تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة هو الأكثر رواجاً بالنسبة إلى سواها من المراحل، على الرّغم من بعض الأصوات التي تنادي بتعليمها قبل هذه المرحلة، والتي تزداد بشكلٍ مستمّر في هذه الأيّام. وعى الفلاسفة عبر التاريخ أهميّة تعليم الفلسفة وخطورته في آنٍ معاً، ولهذا السبب فإنّهم أصبحوا جزءاً من المؤسّسة التعليميّة. وفي بعض الأحيان، قاموا هم أنفسهم بخلق المدارس (كما فعل أفلاطون، وأرسطو) وذلك بهدف العمل المباشر على فكر الإنسان عن طريق التربية والتعليم (CRDP,1991, p.6-7). وبعد ذلك، بدأ تعليم الفلسفة ينتقل إلى المدارس والإكليريكيّات، ولكنّه بقي محدوداً في هذه المرحلة من العصور الوسيطة وصولاً إلى القرن التاسع عشر، ولخدمة أغراض دينيّة. وقد كان هذا التّعليم يطال فئةً صغيرة جدًّا من المجتمع، هي فئة رجال الدين، أو المجموعة الصّغرى من الشّبّان الذين كانوا يدرسون اللاّهوت ويتحضرّون لكي يصبحوا كهنةً وأساقفة وباباوات الكنيسة فيما بعد. لقد اختصرت العبارة الشهيرة، والتي كانت تتردّد غالباً في كتابات العصور الوسطى «الفلسفة خادمة اللاهوت» الدور والهدف والوظيفة التي كانت للفلسفة في تلك العصور؛ فالهدف كان استخدام الفلسفة في الدّفاع عن العقيدة الإيمانيّة في وجه المشكّكين، أو الذين يطلبون أدلّة عقليّة منطقية لإثبات وجود الله، أو لفهم بعض العقائد الدينيّة (Poucet, 2010).

يعود الفضل في بداية هذا التّعليم إلى فرنسا خصوصاً في أيّام "نابوليون"، حيث نشهد ولادة أوّل صفّ لتعليم الفلسفة بالمعنى الحاليّ للكلمة، وذلك أيّام الجامعة النابوليونيّة، إذ نجد أسساً جديدة وضعها "نابوليون بونابرت" بعد

الثّورة. ما يهمّنا منها هو ما ورد حول المدارس الثانويّة في 19 أيلول 1809: «سيكون هناك سنة فلسفة يتعلّم خلالها المتعلّمون باللّغة اللاّتينيّة أو الفرنسيّة مبادىء المنطق، الماورائيّات، الأخلاق وتاريخ الآراء الفلسفية» (Ferry et Renault, 1999, p. 157). تمّ وضع هذا المنهاج الأوّل باللّغة اللاّتينية -لغة الكنيسة آنذاك- وصدر في العام 1823، وقد تضمّن ثلاثة عناوين رئيسيّة: المنطق، الميتافيزيقا، والأخلاق، بالاستناد إلى الدّروس التي كانت تُعطى في المدارس اليسوعيّة. لم يدم هذا الواقع طويلاً، إذ سرعان ما دخلت السّلطة السّياسيّة على خطّ تعليم الفلسفة لتحدّ من سلطة الكنيسة وخصوصاً أيّام "**فكتور كوزان**[1]" الذي فرض الحصول على شهادة الكفاءة في التعليم للراغبين بالتّعليم في مدارس الدّولة، ممّا حدّ من عدد رجال الدّين الذين يعلّمون مادّة الفلسفة وبدأ عصر تحرير التّعليم من سلطة الدّين وتأثيره، وذلك ابتداءً من العام 1830 (Poucet, 1999 a).

وهكذا تابع تعليم الفلسفة في فرنسا مسيرته عبر التاريخ، إلاّ أنّه توقّف زهاء عشر سنوات أيّام حكم "نابوليون الثالث"، وقد تحوّل إلى تعليم علم النّفس ما بين الثلاثينيّات والخمسينيّات من القرن التاسع عشر. وكانت إعادته غير مجرّدة من السياسة، ففي العام 1856، انحلّت الرّوابط بين الكنيسة والسّلطة، وكان تعليم الفلسفة هو السّند للسّلطة السياسيّة كي يغطّي خروج الدّين من الدولة وكي يبثّ الأفكار التحرريّة (Tozzi, 2011, p.242). في المحصّلة، فإنّ الفلسفة في المدارس الخاصّة حافظت على طابعها الخاصّ كمادّة مهيّئة للاّهوت، وإن كانت قد أعطت الأستاذ حرّية اختيار كتابه بعد العام 1832 ولم تقيّده بمحتوى فلسفة أرسطو كما كانت تفترض الأنظمة السّابقة. إنّما بقيت ضرورة واحدة وهي عدم الابتعاد عن الإيمان القويم واحترام تعاليم القديس "توما الأكويني". أمّا على

1 ـ فكتور كوزان: 1867-1792، فيلسوف ورجل سياسة فرنسيّ الأصل. يُعتبر من الفلاسفة الروحانيين ورئيس المدرسة الانتقائية. قام بنشر أعمال "ديكارت"، وترجم مؤلفات "أفلاطون" إلى الفرنسية. إلاّ أنّ شهرته التربويّة ظهرت مع تسلّمه وزارة التربية في فرنسا، حيث أجرى إصلاحاتٍ على المناهج التربويّة، وخصوصًا على مناهج تعليم الفلسفة في المرحلة المدرسيّة.

صعيد المقرّرات المستخدمة للتعليم، فكانت كلّها متشابهة، وكانت في جزءٍ كبيرٍ منها تتعّلق بالدّين، خصوصاً تلك التي قام بتأليفها رجال دين. في الواقع لم يظهر فرقٌ شاسعٌ بين الواحد والآخر، ممّا يدّل على أنّها مقرّرات عقائديّة، يستطيع الأستاذ أن يكتفي بقراءتها أمام المتعلّمين (Poucet, 1999a, p.29-53). لقد اعتُمد النّظام الفرنسيّ في الحديث عن تاريخ تعليم الفلسفة، ذلك أنّها كانت السّبّاقة إلى هذا التّعليم. وإنّ باقي البلدان التي اعتمدت هذا التّعليم في مراحل لاحقة، اعتمدته بدفعٍ أو بتأثيرٍ منها كما جرى في لبنان. يقول "بيار-هنري تافويو": «تعليم الفلسفة هو تراث فرنسي قديم يعود إلى القرون الوسطى حيث كان الطالب ينهي دروس قواعد اللّغة عن عمرٍ يناهز الاثنتي عشرة سنة ويبدأ بدراسة الجدل والفلسفة» (Ferry et Renault, 1999, p. 158).

نستطيع القول إنّ منهاج الفلسفة شهد تحوّلات كبيرة، فهو الذي استطاع أن يجاري التّعليم الكلاسيكي، وأن يحافظ على مكانته عبر جعله قسمًا من البكالوريا، إلا أنّه أجرى قطيعة مع الممارسات القديمة أي تدريس تاريخ الفلسفة وبدأ مشوار التّفكير الفلسفيّ في الصّف انطلاقًا من المتعلّمين. لذلك فقد أصبح من الضروريّ على المعلّمين ان يطّلعوا على البيداغوجيا التّعليميّة وأن يوقفوا طريقة الإملاء في الصّف ويبتعدوا عن الدّوغمائيّة، فالمنهاج الذي أمامهم ليس فرضًا واجبًا بقدر ما يهدف إلى تكوين فكر المتعلّم، انطلاقًا من المثل المشهور القائل «بدل أن تعطيه سمكة كلّ يوم علّمه كيف يصطاد». خلاصة القول إنّ تعليم الفلسفة هو نظام له أسسه التّاريخيّة، فقد تحرّر من التعليم الدّيني، وبدأ يستقلّ رويدًا رويدًا عن اللاهوت. وقد واجه العلوم الإنسانيّة والعلوم الأدبيّة التي أخذت الكثير من مناهجه ومواضيعه، وبقي متماسكًا على الرّغم من الانتقادات التي وُجّهت إليه من الدّاخل ومن الخارج، وهو حتّى الآن صامدٌ وما زال يحقّق ذاته كنظامٍ مستقلٍّ عن باقي العلوم.

1- في رفض تعليم الفلسفة:

بعد هذه المقدّمة المقتضبة عن تاريخ تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعيّة، وخصوصًا في فرنسا حيث نشأ هذا التّعليم وحيث يُعتبر تراثًا وطنيًّا، لا بدّ من الدّخول في إشكاليّات هذا التّعليم. واجه هذا التعليم، وما زال يواجه، حملة عنيفة انطلاقاً من جدوى تعليمه، ومدى مراعاته لعمر المتعلّمين ولمستوياتهم الفكريّة. هذه الحملة قادها أناس من داخل تعليم الفلسفة ومن خارجه، البعض منهم فلاسفة والبعض الآخر تربويّون أو رجال فكرٍ أو علمٍ أو سياسيّون. في مقابل هذه الهجمة، قامت جماعة من الفلاسفة وأهل العلم والتّربية بالدّفاع عن هذا التّعليم انطلاقاً من أهميّته ودوره الأساسيّ على صعيد تنشئة الإنسان. ولا ريب في أنّ هذا الصراع حول دور تعليم الفلسفة وأهميّته هو صورة مصغّرة عن الصراع الكبير حول دور الفلسفة بشكلٍ عامّ وأهميّتها، والذي جرى الحديث عنه في مرحلة سابقة. لذلك لا بدّ من عرض المواقف الرافضة والمواقف الدّاعمة لتعليم الفلسفة في هذا القسم النّظري من البحث، لتبيان مختلف أوجه تعليم الفلسفة، بدءًا من المواقف الرّافضة لهذا التّعليم، والأسباب التي استند إليها الرّافضون في رفضهم.

ينطلق الرّافضون لتعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية من فكرة عمر التفلسف، إذ يجدون في الطّالب الذي لم يبلغ بعد سنّ الرشد إنساناً فتيّاً غير قادرٍ على التّجريد وإعمال العقل في الأمور الفلسفيّة التي تحتاج ملكات العقل العليا. إذ كيف يمكن لمراهق في مدرسته أن يتفلسف ويقود فكره في بحثٍ معمّقٍ، في حين أنّه يعيش في أزمة فقدان الهويّة، إنّه يبحث عن تحقيق ذاته في قلب الصراع الاجتماعي العاطفي وعن التمسّك ببعض القناعات ليستوعب ذاته المتصدّعة (Tozzi, 2002b, p.16). هذا الرأي ليس جديداً، فلطالما عالج التّعليم الفلسفيّ مسألة عمر التّفلسف، وقد كان "أفلاطون" أوّل من دعا إلى تحديد عمر البلوغ كشرط من شروط التّفلسف، تبعه في ذلك "ديكارت" بقوله: «لقد كنّا أطفالاً قبل أن نصبح رجالاً»، و"كنط" الذي يرى أنّ الفكر هو قطيعة مع طفولة الإنسانيّة،

و"هيغل" الذي يعتبر أنّ «بومة مينرفا تقوم متأخّرة مع حلول اللّيل» في إشارة إلى ضرورة النّضج قبل التفلسف (Tozzi, 2002b, p.16).

إذاً فإنّ جميع الذين ينتقدون تعليم الفلسفة في سنّ مبكرة يربطونها بمقولة أنّ للعمر ارتباطًا بالمستوى الفكريّ، وأنّ مادّة الفلسفة هي مادّة تحتاج إلى عمق تفكير لا يمتلكه المراهق بعد، فتعليم الفلسفة للمراهقين بالنسبة إلى هؤلاء هو كرمي الجواهر للخنازير. لقد أصبح الخطاب الفلسفيّ، بالنسبة إليهم، بذاراً ضائعة في أراضٍ غير صالحة للزّراعة: لذلك فإنّها لا تعطي الثمار إلاّ في بعض الإستثناءات، خصوصاً أنّها تُعطى لمراهقين في عمر 18 سنة عقولهم غير مهيّأة وغير ناضجة. هذا النّقد الأوّل أتى من داخل الفلسفة، أمّا النّقد الثّاني فمصدره من خارج الفلسفة، وقد صدر عن المسؤولين عن وضع المناهج وتحديثها، أكانوا سياسيّين أم تربويّين، فهؤلاء أصابوا تعليم الفلسفة في الصّميم، عندما قلّصوا عدد ساعات تعليم الفلسفة وهمّشوا فرع الإنسانيّات الذي كان يُعرف باسم صفّ الفلسفة، وخير دليل على ذلك "**إصلاح هابي**[1]" في فرنسا، الذي صدرت خطوطه العريضة في العام 1975، والذي حصر تعليم الفلسفة بثلاث حصص أسبوعيّة مع التقليل من قيمة فرع الإنسانيات لحساب الفروع العلميّة والفروع التّكنولوجيّة والمهنيّة التي استُحدِثَت لتلبية سوق العمل، ولمواكبة التّطورات السّريعة على صعيد العلم والتّكنولوجيا.

أمّا بالنسبة إلى بعض التربويّين في إطار تعليم الفلسفة فإنّ المشكلة تتمحور لديهم في أنّ هذه المادّة لا تتطوّر أبداً، وهي ما زالت تمارس نفس الخطاب التقليديّ الذي لم يعد يهمّ شباب

1 ـ إصلاح هابي: هو مخطط لاصلاح التّعليم الثانوي في فرنسا، وضعه "جيسكار هابي". حاول في خطوطه العريضة تحجيم تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية بهدف إلغائها من المناهج فيما بعد. وُضع هذا المخطط في العام 1975 على أن يُطبّق مع بداية العام 1981. إلاّ أنّ الاعتراضات العديدة عليه حالت دون صدوره رسميًا، بل صدرت بعض المقترحات بشكلٍ غير رسميّ في الصحف والمجلات كما في: "La réforme de Haby", dans le monde de l'éducation, n° 4, mars 1975 (دريدا، 2010، ص.255).

اليوم منذ ما يقارب المئتي سنة. لقد انتقد **"ديديه غولبار"**[1] المدافعين عن تعليم الفلسفة من دون تحديثها بقوله «نحن لا نحاول سوى الإبقاء على المؤسّسة والهيكليّة على حساب وظيفتها ورسالتها، ولذلك فلا مفرّ من أنّ هذه المؤسسة أصبحت خياليّة» (Didier, 2001, p. 66). وقد كان الهجوم الأشدّ والأعنف من قبل "ألتوسير" الذي اعتبر أنّ الفلسفة لا شيء، وهي تستحقّ المحاكمة، وأنّ تاريخها تاريخ تقلّبات وتكرارات واستعادات لامتناهية، وبالتالي يجب تسطير خط فاصل نهائي لا عودة عنه معها، وترك الساحة خالية أمام علوم أخرى كالعلوم الإجتماعيّة وغيرها (Althusser, 1975, p.46). لقد عبّر المونسنيور "دوبانلو" عن هذا الواقع أفضل تعبير، حين ذكر أنّ أعداد الطلاب في صفوف الفلسفة بدأت بالتراجع بعد الحرب العالميّة الثانية لصالح الصفوف العلميّة، وقد اعتبرت السّلطات أنّ تعليم الفلسفة هو رفاهية لا طائل منها.

كما أنّ الصعوبات العديدة التي ظهرت حول مناهجها و الصبغة التقليديّة التي طُبع فيها هذا المنهاج، كلّها عوامل طرحت تخلّفها أمام تطوّر العلوم وتقدّمها (Dupanloup, 1872, p.126-127). ووافق "جاك سوير" على فكرة "غولبار" القائلة بأنّ المناهج خياليّة، مفصّلا السّبب الذي دفعه إلى هذه الموافقة. فهو يعزو السّبب إلى أمور ماديّة لوجستيّة، إذ يعتبر أنّ منهاج الفلسفة محدود بنظامٍ تعليميّ محكوم بالمعادلات، ومراقب من قبل إداريّين غير مثقّفين في غالب الأحيان، ويخدمه أساتذة لا ينالون حقوقهم كاملة. هذا النظام التعليميّ يفرض على الأستاذ الكثير من الدقّة والنّظام أكثر من التّمارين وحسّ النّقد، فلا يترك له وقتاً لإعادة تدوير المعلومات وإعادة تنشئة الذّات ممّا يمنعه من التغيّر والتطوّر والتّجدد باستمرار لمواكبة العصر(Sojcher, 1984, p.33). ويظهر أنّ هذا الضّغط الخارجيّ على مادّة الفلسفة ليس ضغطًا لأسباب إداريّة فحسب،

1 ـ ديديه غولبار Didier Gaulbert: فيلسوف وأستاذ فلسفة فرنسيّ، قام بنشر كتب حول تعليم الفلسفة يروي فيها خبرته الشخصيّة في هذا المجال، ويركّز على نقاط الضعف في تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة.

بل هو ضغط سياسيّ تسعى الدّولة من خلاله إلى تسويق ايديولوجيات معيّنة، ما يُفقد الفلسفة طبيعتها الجوهريّة وهي البحث عن الحقيقة وإعمال الفكر؛ فتتحوّل إلى ما يناقض كليًّا هذه الطبيعة أي إلى مجرّد تلقين للنظريّات والإديولوجيات. يعبّر "دريدا" أصدق تعبير عن هذا الواقع، حين يذكر أنّ جهاز مراقبة المناهج خاضع، بشكلٍ مباشر أو غير مباشر، لضغطٍ أيديولوجيّ أو سياسيّ وللبرنامج الفعليّ للسّلطة، وقد أفرد مجموعة من الصّفحات تتناول ضغط الدّولة على تعليم الفلسفة تحت شعار الدين والطّوائف، وكيف تخضع الدّروس للرّقابة والإملاء، هذا المشهد تكرّر في كثيرٍ من الأحيان في لبنان، خصوصًا أثناء وضع المناهج. يمكن التخلّص من هذا الوضع عندما يتمّ إعداد كتاب لا يجد فيه المعلّم والمتعلّم نظرياتٍ جاهزةً للحفظ، بل يطرح إشكالياتٍ ومواضيع ونصوصًا يعمل الطالب عليها لاستخراج موقفه منها، على أن تكون هذه النصوص متنوّعة وفيها عدّة وجهات نظر (دريدا، 2010، ص.146-154).

إذًا، من المآخذ التي تؤخذ على تعليم الفلسفة، أن يكون الفلاسفة وكتاباتهم في خدمة المفاهيم المختارة في المنهاج. إنّ اختيار الفلاسفة وبعض كتاباتهم لخدمة مفهوم معيّن من دون العودة إلى تاريخ الفلسفة والأطر التي ورد فيها النصّ، يظلم ذلك الفيلسوف والبيئة التي عاش فيها والتي دفعته إلى كتابة ما كتب؛ ويحوّل المنهاج إلى مجموعة أيديولوجيات. كما أنّ جعل المفاهيم المُختارة للمنهاج في خدمة إشكاليات خاصّة بالسلطة السياسيّة أو بالأستاذ، يُخضع هذه المفاهيم لمزاجية السلطة أو الأستاذ ويحرم الطالب من الاطّلاع على إشكاليات أخرى، فتتكوّن لديه حقائق أُحادية (Ferry et Renault, 1999, p.148). إنّ هذا الواقع المذري، جعل الطوائف تقف في وجه الفكر، ودفع بالمثقفين إلى جمع أسماء وعقائد استبدلوها بالثقافة الأساسيّة، فأنتجوا تعليمًا تكراريًا يُعاد في كلّ عام، خاليًا من كلّ قصد فلسفيّ، وأحلّ العلوم الإنسانيّة محلّ المنطق والجدليّة بحجّة التجديد (Muglioni, 1994, p.56-57). هذا الواقع نفسه تحوّل إلى رأس حربة في وجه تعليم الفلسفة والمدافعين عنه، وحجّة يستخدمها من ينادي بموت

تعليم الفلسفة وضرورة دفنه وتغليب العلوم الوضعيّة والإنسانيّة عليه. بيد أنّ أهمّ الحجج التي استُخدمت للمطالبة بإلغاء تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعيّة، هي حجّة صعوبة المادّة وعدم ملاءمتها لواقع متعلّمي اليوم ومتطلّباتهم.

1 ـ 1ـ أسباب رفض تعليم الفلسفة:

تظهر الفلسفة على أنّها محاولة فكريّة ونقديّة للتساؤل حول المبادئ والمعنى والقيم التي تؤسّس للعلاقة بين الإنسان والعالم، وبين الإنسان والآخر، وبين الإنسان وذاته. يظهر إذًا أنّ حقل الفلسفة إشكاليّ في ذاته، لأنّها لا تكفّ منذ نشأتها عن التّساؤل. إنّها تُسائل ذاتها حول ذاتها، من دون أن يستطيع فلاسفتها التّوصّل إلى اتّفاق ولو مرحليًّا حولها كما يحصل في بعض العلوم الأخرى (Tozzi, 1995, p.238). وهذا يُظهر أوّل صعوبة وأهمّها بالنّسبة إلى المتعلّمين أثناء تعلّم الفلسفة. ففي الفلسفة، كلّ فيلسوف يبني عمله على أنقاض أعمال الآخر؛ ولكن لا يوجد أيّ عمل نهائيّ لا يقبل النقد في كلّ أجزائه. لذلك لا نستطيع أن نتعلّم الفلسفة في العمق، لأنّها لم تكتمل بعد، وهذا ما يشكّل نوعًا من الأحجية لدى المتعلّم الذي ينتظر من الفلسفة إجابات عن أسئلته، كما تفعل باقي العلوم؛ فلا يجد إلاّ مزيداً من الأسئلة والآراء تجعله يصل إلى حدّ اليأس من إيجاد إجابة، وتكون نتيجة ذلك كلّه الابتعاد عن الفلسفة وآرائها التي لا تفيد ولا تغني (Kant, 1840, p.28-29).

ثمّ إنّ المعارف الفلسفيّة ليست بهذه السهولة، فهي إجراءات عقليّة تجريديّة. لقد بقي معلّمو الفلسفة لفترة طويلة يعتقدون أنّ أفضل طريقة لتعليم الفلسفة هي أن يصغي الطلاّب إلى الأستاذ وهو يتفلسف أمامهم، وأن يتحاوروا معه من وقتٍ إلى آخر. وبالتّالي، أن يقوموا بتقليده، وعندها يصلون إلى الفكر الحرّ (Tozzi, 1992, p.15). لكنّ الواقع أثبت أنّ ذلك غير ممكن، إذ شكّل تعليم الفلسفة أزمةً لدى العديد من المتعلّمين، خصوصاً أنّ غالبيّة هؤلاء المتعلّمين لم يتمكّنوا من تحقيق كفايات هذا التّعليم في نهاية العام الدراسيّ. يستطيع الطالب

أن ينقل عن الإنترنت أو عن كتاب معيّن معالجة موضوع فلسفيّ، وبإمكانه طلب مساعدة مَن هو أعلم منه في المادّة، وقد ينال علامة جيّدة إذا ما قام بهذا الأمر. لكن، ليس ذلك ما هو مطلوب من تعلّم التفلسف. فالتفلسف هو أن يعرف كيفيّة محاورة الآخرين، وفهم مقارباتهم للمواضيع وأخذ أطروحاتهم واعتراضاتهم على محمل الجدّ، وتكوين موقف شخصيّ من كلّ هذه الآراء والمواقف، محاولاً تبرير موقفه وبرهنته (Tozzi, 2012, p.44). لذلك فقد توسّعت رقعة الهوّة بين المتعلّم والفلسفة، وتحوّلت الفلسفة عنده إلى مضيعة للوقت، وفقدت قيمتها الأساسيّة، وبدأت تتحرّك على صعيد العقائد. إذا كان "أفلاطون" أو "كنط" أو غيرهما قد فكّروا بهذا الشكل أو ذاك، فقلّما يهمّ ذلك متعلّمي اليوم، إلاّ إذا كانت هذه النّصوص التي تعرض أفكار هؤلاء الفلاسفة، وتُظهر كيف ولماذا فكّروا بهذا الشكل، تهمّهم في تفكيرهم الخاصّ، ولها صدى في حياتهم الخاصّة (Raffin, 2002, p.8).

إذاً، يمكن القول إنّ المتعلّمين النّاشئين يشعرون بالحاجة إلى مدرسة منفتحة على الحياة وعلى عصرها، تأخذ في الحسبان إرث الماضي، لكي تدفع بقوّة إلى تحقيق وعود المستقبل، وتنشّئ أفراداً أحراراً غير خاضعين للأجواء الاستهلاكيّة التّي تطغى على المجتمع؛ هؤلاء بدورهم يزرعون التّبدل والتّحوّل في هذا العصر المطبوع بالنفعيّة وبالآليّة، من دون أن يكون زرعهم اصطناعيًّا (Socher, 1984, p.35). وإضافةً إلى هذه الأسباب الدّاخليّة لأزمة الفلسفة، والمتمثّلة بصعوبة المادة وحالة البعد بين الفلسفة ومضامينها من جهة وبين المتعلّمين من جهةٍ أخرى، برزت أسبابٌ خارجيّة، تحدّث عنها "توزي"، ساعدت على تعميق أزمة الفلسفة. ومن هذه الأسباب:

1 ـ أسباب لها علاقة بالبعد المعرفيّ، إذ قد حُدّد وحُجّم حقل الفلسفة كثيراً بعد دخول العلوم الإنسانيّة بشكلٍ مباشر على حياة الإنسان، فساهمت هذه العلوم في إفراغ الفلسفة من محتواها التقليديّ كالمنطق والألسنية وغيرهما.

2 ـ أسباب لها علاقة بالبعد الإجتماعيّ، فبعد أن كان للفلسفة وظيفة تكوين نخب حاكمة، انتشرت أفكار الديمقراطيّة وسلبت منها هذه الوظيفة.

3 ـ أسباب لها علاقة بالبعد الأخلاقيّ، فقد حلّت قيم الملاءمة التقنيّة والنّفعيّة الإقتصاديّة محلّ القيم الإنسانيّة القديمة التي كانت تنادي بها الفلسفة.

إلى جانب هذه الأسباب هناك مؤشّرات خارجيّة لهذه الأزمة تظهر في عدم اعتراف المجتمع بهذه المادّة، واعتبارها غير مفيدة لأنّها لا تخلق فرص عمل (Tozzi, 1992, p.21) هذا من دون أن نغفل المستوى الثقافي والفكري المتدنّي الذي يصل به المتعلّم إلى صفّ الفلسفة، والذي يمنعه من مجاراة المعلّم في طرحه للمواضيع وفي مناقشتها. بالإضافة إلى تدنّي مستوى اللّغة عند هؤلاء المتعلّمين، وهذا من الأمور البالغة الخطورة على تعليم الفلسفة، إذ إنّ الفلسفة تقوم بشكلٍ أساسيّ على اللّغة، فهي أداة التواصل الفلسفيّ الأولى والأهمّ، وعدم امتلاكها يمنع الطالب من التّعبير عن فكره الفلسفيّ فيُحرم من العلامة، مهما كان هذا الفكر رائعًا وصحيحًا. إذًا إنّ امتلاك اللّغة أكثر من واجبٍ للتفلسف بشكلٍ جيّد، والواقع يُظهر أنّ كثيرًا من الطلاّب يصلون إلى صفّ الفلسفة من دون امتلاك هذه الأداة فيسقطون عند أوّل امتحان، وهذا ما يجعلهم ينفرون من المادّة خصوصًا عندما يرَون علامتهم الأولى.

وإذا ما تناولنا موضوع تقييم هذه المادّة وعلاماتها، فحدّث ولا حرج، حيث تظهر التمايزات على صعيد محتوى الموضوع الفلسفيّ، كما على صعيد التّصحيح ووضع العلامة. فكلّ أستاذ له منهجيّته في تعليم كيفية كتابة المقالة الفلسفية ومحتواها، كما له طريقته في التّعليم (Fauchon, 2001, p.137-138). ولقد أظهرت الإحصاءات التي جرت في العام 1994 في فرنسا أنّ 71.2% من المرشّحين إلى الامتحانات الرسميّة الفرنسيّة نالوا علامة دون المعدّل في مادّة الفلسفة. هذا ما دفع "إليزابت شاتيل" إلى اعتبار أنّ وضع

العلامة في الفلسفة يخضع لخصائص متمايزة ولخصائص مشتركة مع الموادّ التعليميّة الأخرى. وإنّ الخاصّتين اللّتين تميّزان علامة الفلسفة من علامة باقي المواد، هما أنّها أقلّ من حيث العدد، وأقلّ ثقة بها من حيث قدرتها على تحديد مستوى الطالب في المادّة. هذا الاختلاف والتدنّي في العلامات يعود إلى شخصيّة أستاذ الفلسفة، إذ تختلف العلامة للمسابقة نفسها بين أستاذ وآخر، بينما لا يظهر هذا الاختلاف بشكلٍ كبير في موادّ أخرى (Chatel, 2001, p.148-151). هذا الواقع دفع غالبية الطلاّب اليوم إلى الشعور بعدم جدوى التقييم الذّي يجرونه في الفلسفة بشكلٍ خاص، على اعتبار أنّه لا ارتباط بين ما درسوه في المدرسة وما يدرسونه في الجامعة أو يواجهونه في المجتمع أو يستعملونه في الوظيفة (Rayou, 2001, p.144)، وجعلهم يتعلّقون أكثر بتمثّلاتهم الخاصّة ويقلّلون من فاعليّة تعليم الفلسفة ويحجمون عنه، فلا يؤثّر فيهم بشكلٍ كبير. لذلك نجد المتعلّم يميل دائمًا الى تحليل أفكار الفلسفة وفق آرائه الخاصة (Tozzi,1992, p.62). وهذا ناتج من أنّ التّطبيقات الاجتماعية والمؤسّساتيّة خارج المدرسة هي نادرة للغاية في مادة الفلسفة حيث يغلب عليها طابع الآراء. والفلسفة تستمرّ بواسطة مؤلّفاتها وبواسطة مواضيعها الشفهيّة والخطيّة لأساتذتها المتخصّصين (Tozzi, 1995, p.240).

هذه الحالة أنتجت صعوبة جديدة في فرنسا، وهي هذه المرّة عند الأساتذة الذين بدأوا يشعرون بالخوف من هذا الواقع الذي يهدّد المادّة بالاضمحلال ويضع مصيرهم في المجهول. كما أنّ هذا الأمر ليس الصّعوبة الوحيدة التّي تواجه أساتذة تعليم الفلسفة، اذ إنّهم يعانون من تفاوت مستويات المتعلّم الفكريّة واللغويّة وتدنّيها عند قسمٍ كبيرٍ منهم، ومن عدم اكتراث المتعلّمين للمادّة ولما يشرحونه لهم ولمحتوى المناهج التي لم تعد تلائم أوضاع اليوم. لقد عبّر **"آلان رينو"**[1]

1 ـ آلان رينو: 1948، فيلسوف فرنسي وعالم تربية في تعليم الفلسفة. تخرّج من مدرسة المعلمين العليا، ودرّس فلسفة السياسة والأخلاق في جامعة "السوربون". يشرف "رينو" أيضًا على حلقات دراسية في الماجستير تتناول موضوع العدالة والتطوّر الإنساني. له مؤلفات عديدة نشر بعضها بالشراكة مع "لوك فيري" (Huisman, 1993, p.2442-2443).

عن مدى الخيبة التّي أصابت الأساتذة من تعليم الفلسفة في فرنسا، فكلّ الّذين زاروا مكتبه بعد تخرّجهم وقيامهم بالتّعليم في الثّانويّات، أتوا ليشكوا همومهم لأنّهم صُدموا بالواقع، ولم يكونوا ينتظرون أن يلاقوا هذا المصير. وقد طلبوا منه أن يساعدهم على إيجاد وظيفة غير التّعليم حتّى ولو كانت براتب أقلّ (Ferry et Renault, 1999, p.60). ثمّ إنّ الفلسفة تقوم على المفاهيم والأفكار والإجراءات العقلية المجردة التي لا يمكن اختبارها حسيًّا، فعندما يريد الأساتذة أن يجعلوا الطلاّب يعملون، يواجهون استحالة الأمر إذا كانوا بأعدادٍ كبيرة؛ لأنّه من المستحيل أن يسألوا الجميع ويصحّحوا فروض الجميع ويدقّقوا في هذه الفروض والدّفاتر كلّها. باختصار، إنّه لمن المستحيل أن يتابع الأساتذة عن قرب جميع متعلّميهم، وأن يتأكّدوا من عمل كلّ واحدٍ منهم (Poucet,1999a, p.96-97).

يصوّر الكاتب "موريس مارشينو" هذه الأزمة في كتابه "أولادكم لم يعودوا يهمّونني البتّة" الواقع المذري الذي وصل إليه تعليم الفلسفة في فرنسا، ومن خلالها في كثيرٍ من البلدان. إنّه يصف حالة الفشل التي يتخبّط بها أستاذ الفلسفة الذي يُحاكَم من قِبل المجتمع والمدرسة، على أنّه لا يقوم بواجباته بشكلٍ جيّدٍ، حيث إنّ معظم المتعلّمين أصبحوا غير قادرين على قراءة النّصوص الفلسفيّة وفهمها، وغير آبهين بالأسئلة التي تطرحها الفلسفة. كما أنّه يتحدّث في هذا الكتاب عن العلاقة بين معلّم الفلسفة والأهل والمتعلّمين وإدارة المدرسة والتفتيش التّربويّ. ويركّز على ما ذكره من الصّعوبات التّي تعترض أساتذة الفلسفة، فيعتبر أنّه في كلّ عام، يُمضي الأستاذ حوالي الشهر ليخلق الحماسة للعمل الفلسفيّ لدى المتعلّمين، فيقتنع هؤلاء بضرورة القراءة والعمل الفرديّ. ولكن سرعان ما يظهر لديهم التغاضي المطلق عن شروط العمل الفكريّ، فمعظم هؤلاء الطّلاب يدخلون الثقافة بدون أيّ مرجعيّة فكريّة نظريّة أو أيديولوجيّة، وتصبح الفلسفة بالنّسبة إليهم مصدرًا لخيبة الأمل. والبعض منهم يعبّر عن هذه الخيبة بقوله إن الفلسفة لا تعطي أجوبة وتُكثر من الأسئلة، والبعض الآخر يتركها

عندما يرى أنّها لا تولي أهميّةً لتبادل الأفكار ولا تأخذ بعين الاعتبار مواقفه من المسائل المطروحة. يُضاف الى ذلك، أنّ الطّلاب لا يقرأون شيئًا تقريبًا، وهم لا يملكون أيّة ثقافة علميّة أو أدبيّة سابقة. أضف الى ذلك صعوبات اللّغة التّي تمنعهم من الحوار. وهكذا يصبح الحوار معهم مستحيلاً.

وينهي الكاتب كتابه بنظرة تشاؤميّة مفادها أنّ الثّانويّات تخلو شيئًا فشيئًا من الأذكياء، وتتحوّل إلى بيوت للشّبان أو إلى حضانات، في جوٍّ غير مؤاتٍ للعمل الفكريّ. كما يعتبر أنّ المعلّم الذي أوكلت اليه قضيّة التّعليم ونقل المعارف وايقاظ الحرّيات هو في حالة الاحتضار تمهيدًا للموت. ويستعمل الكاتب عبارة "مدرسة الخداع" ليصف الحالة التي وصل اليها التّعليم. بالنّسبة إليه، الجميع يعرفون أنّ المستوى في تدنٍّ مستمرّ، ولكنّ الجميع يمرّ بجانب هذا الأمر ويعبّر عن عدم قدرته على القيام بأيّ شيء. في هذا الواقع، يتساءل الكاتب اذا كانت هذه المهنة تستحقّ ان تمارس بعد (Marschino, 1953). هذا الواقع، وهذه الأزمة المفتوحة في تعليم الفلسفة اليوم إلى جانب تعليم بعض الموادّ الأخرى، لا زالت تتجلّى بشكلٍ أوسع وأعمق، فمعلّمو الفلسفة يشتكون اليوم أكثر من أيّ وقتٍ مضى من صعوبة تعليم هذه المادّة، ناهيك عن المواقف القبلية من الفلسفة والتي تعتبرها غير مفيدة للحياة العملية، إضافةً إلى مواقف مختلف السلطات السياسية والدينية التي تجد فيها خطرًا على مركزها. هذا ما دفع إلى القيام بهذه الدراسة والوقوف على أسباب وحيثيّات هذه الأزمة ورؤية إمكانيّة معالجتها.

إذًا، الصّعوبات كثيرة ومتشعّبة، وهي تطال الجميع: المتعلّمين والمعلّمين والمناهج والمجتمع وحتّى السّلطات. ويبقى أنّ هذه الصّعوبات هي نوع من التّحدّيات في وجه من يعمل في مجالي تحسين تعليم الفلسفة ومناهجها، إذ عليه ان يأخذ في الاعتبار كلّ هذه الصعوبات ويعمل على حلّها وتحسينها، فيخلق منهاجًا فلسفيًّا يراعي الجميع ويعود بالفائدة على الجميع، مع احترامه لمبدأ الدقّة والأمانة للفلسفة.

2 ـ في الدفاع عن تعليم الفلسفة :

في مقابل المواقف الرّافضة لتعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعية، انطلاقاً من الصّعوبات والمشاكل التي تمّ ذكرها، قامت مجموعة أخرى من الفلاسفة والتربويّين تدافع عن الفلسفة وتعليمها، وعن أهميّة هذا التّعليم على صعيد تنشئة المتعلّم. وقد حاول هؤلاء الردّ على ادّعاءات مَن سبقهم مُظهرين انّ المشكلة ليست في الفلسفة بحدّ ذاتها بل في طريقة تعليمها، أو في طريقة طرحها أمام الطّالب. يقدّم العديد من الأساتذة الفلسفة للطّلاّب بقالب مُسيءٍ لها، وذلك عن جهلٍ أو قلّة تحضيرٍ أو استخفافٍ بالمادة. إذًا، إنّ المشكلة الحقيقيّة في تعليم الفلسفة حالياً، هي تحديدًا في إيجاد أشكالٍ للتّواصل بين الفلسفة والشّباب (De Pasquale, 2001, p.107). تقوم الطّريقة الأولى أو التّقليديّة التّي يعتمدها غالبيّة أساتذة الفلسفة على إلزام الطّلاّب بقراءة نصوص الفلاسفة، ثمّ يقوم الأستاذ بشرح هذه النّصوص، ويوسّع شرحه بكتابة درس بالطّريقة التّلقينيّة يحتوي على عدّة إشكاليّات ومواضيع متعلّقة بهذه النّصوص. بعدها، يتأكّد الأستاذ من مدى اكتساب المتعلّم للدّرس وحفظه له، عبر اقتراح مواضيع للمعالجة والشّرح.

لكنّ النّقد الذي يسوقه "**اوسكار برونيفيه**[1]" لهذه الطّريقة، بمعزل عن فائدتها، هو وجود قطيعة أساسيّة بين الدّرس والتّطبيق. فالمتعلّم يجد نفسه وحيداً أمام الموضوع الفلسفيّ، من دون أن يكون قد تمرّس في الصفّ لهكذا عمل، إنّه فقط رأى أستاذه يقوم به أمامه. وهكذا، إذا كوّن المتعلّمون أحكاماً مسبقة سلبيّة عن مادّة الفلسفة، وكان خطاب المعلّم وطريقته في الحصص الأولى موافقة لهذه الأحكام، فإنّه يحدث شرخًا عميقًا بين الطّالب والمادّة لا تستطيع أن تسدّه أيّ معالجة أخرى. فيصبح المتعلّم حاضراً بجسده في الصّفّ وغائباً بفكره. بمعنى آخر تعمّ الفوضى وتأخذ مكان الفلسفة (Simoes Reis, 2001, p.217). إذًا،

---

1 ـ أوسكار برونيفيه: دكتور في الفلسفة في جامعة السوربون، مدرّب للمعلّمين واستشاريّ ومؤلّف في حقل تعليم الفلسفة. يعمل على مفهوم "الممارسة الفلسفيّة" من الناحيتين النظرية والعمليّة منذ عدّة سنوات في فرنسا وخارجها. يروّج لفكرة المقاهي الفلسفية وتعليم الفلسفة للصغار، وللحلقات الدراسيّة والأبحاث في هذا المجال. نشر العديد من المؤلفات في شتى ميادين تعليم الفلسفة.

الحلّ هو في نبذ طريقة التّلقين أثناء التّعليم وقراءة الدّروس الجاهزة، لأنّ هذه الطّريقة هي التّي تسبّب المسافة المزعجة والضّاغطة التّي تنشأ بين مَن يُلقي الدّرس وبين مَن يتلقّاه، لدرجة أنّ قراءة كتاب فلسفة بشكلٍ فرديّ من قِبل المتعلّم في المنزل تصبح أفضل من قراءة الدّرس الفلسفيّ مع المعلّم في الصّفّ، إذ تسمح له القراءة الأولى بأن يتوقّف ليفكّر في معاني ما يقرأ، بينما تفرض عليه القراءة الثانية معلومات جاهزة ومعلّبة. وبالتّالي فإنّ "أوسكار برونيفيه" يعتبر أنّ هذه الطّرق التقليديّة هي أقرب إلى الشّعوذة منها إلى التّربية، وهي مصدر للخداع والتّضليل (Brenifier, 2002, p.8-10). ويُضيف "توزي" أنّ الدّروس التقليديّة تؤدّي إلى ظاهرة شبيهة بتلك التّي تحدّث عنها "فرويد"، حيث يسجّل الطّالب خطاب المعلّم وتبقى تمثّلاته الحسيّة وطرقه العاديّة في التّفكير كما هي، أي أنّه يخرج من الصّف من دون أن يغيّر أدنى شيء من معارفه (Tozzi, 1992, p.139).

يظهر ممّا سبق، أنّ المشكلة تكمن في طريقة تعليم الفلسفة، أي أنّها ليست في الفلسفة كفلسفة. لأنّ الفلسفة لا يمكن تخطّيها، إذ إنّها تتميّز باستخدام العقل والتّفكير وهي صالحة لكلّ الأزمنة. أمّا ما يمكن تخطّيه فهو طريقة تفكيرٍ وتعليمٍ كنّا نظنّ أنّها الأفضل، وتبيّن فيما بعد أنّها الأسوأ. يقول "ديدييه غولبير": «إذا كان المتعلّمون لا يتقبّلون الأسئلة الفلسفيّة والمشكلات الفلسفيّة المطروحة عليهم، فهذا لا يعني العدم أو نهاية عصر التّفكير واستخدام العقل، إنّما يعني اختتام طريقة تفكير معيّنة، كنّا نظنّ أنّها صالحة لكلّ الأزمنة ولا يمكن تخطّيها» (Didier, 2001, p.67). تبقى الدّعوة إلى تجسيد الفلسفة في الحياة الواقعيّة لكي تصبح أكثر قرباً من حياة المتعلّم، ولكي يشعر هذا الأخير بفائدتها على صعيد حياته اليوميّة. كتب **"مونزي[1]"** يقول إنّه لا يجب على الطّالب أن يأخذ انطباعاً أنّ التّفكير الفلسفيّ يتحرّك في عالمٍ

1 ـ أناتول دو مونزي: 1876- 1947. سياسي من سياسيّي الجمهورية الثالثة في فرنسا، استلم وزارة التربية الوطنية، وعمل على تحسين تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية. كان يطمح من خلال تعليم الفلسفة إلى تكوين المواطن، وذلك عن طريق تسليح الشباب بطريقة تفكير وبعض المبادئ الفكرية والأخلاقية التي تعينهم في وجودهم الجديد وفي تعميق نظرتهم إلى الأمور واتخاذ الحكم الصائب وفق متطلبات النظام الديمقراطي.

آخر لا علاقة له مع عالم العلم أو عالم الحياة الواقعيّة (Ferry et Renault, 1999, p.174).

خلاصة القول، إنّ وضع الفلسفة في مواجهة التعليم، والقول بأنّها لا تُعلّم، أو أنّها لا تلبّي طموحات شباب اليوم هو أمر في غاية الخطأ. ذلك أنّ الفلسفة هي التّعليم الأوّل الذي انبثقت منه سائر الأنظمة التعليميّة. يظهر التناقض جليًّا اليوم، عندما نرى أنّ باقي الموادّ تتنصّل من الفلسفة وترميها وتضعها في قلب المواجهة معها، في حين أنّ الفلسفة كانت في أساسها. فالتّعلّم أصلاً يقوم على فكرة فلسفيّة تفترض وجود معرفة يستطيع الانسان أن يتوصّل اليها بواسطة الفكر، ويمكن ان ينقلها الى العقول الأخرى المتفتّحة (CRDP,1991, p.21). يفترض هذا الأمر المدافعة عن تعليم الفلسفة والمطالبة بتوسيع رقعة هذا التّعليم ليشمل أكبر عدد ممكن من النّاس. ولكن يجب أوّلاً تحديده وإعادة تحديد أهدافه ووظيفته، خصوصاً في وجه من يدّعون أنّهم تجديديّون، وأنّ الفلسفة بالنّسبة إليهم لم تعد تصلح لمتطلّبات العالم الحالي وهي في طور الانقضاء. ولذلك، يجب التّحرّر منها لأنّها ضارّة. هذه الهجمات المتتالية التي صدرت ضدّ الفلسفة وتعليمها، كانت أقواها من الذّين يدعمون العلوم، وخصوصاً العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، التّي لم يرَ ممثّلوها حرجاً كبيراً في أن تحلّ علومهم محلّ تعليم الفلسفة في المدارس. لقد غيّرت السّياسة الاقتصاديّة المبنيّة على النفعيّة وعلم الاجتماع وعلم النفس عالمنا وطريقة حديثنا على أساسٍ نظريّ يقوم على رفض كلّ تفكير فلسفيّ، وتصويره بقالب الرجعيّة والتخلّف (Lecourt, 1993, p.13).

أمام قلّة اكتراث المتعلّمين للفلسفة، ليس المطلوب حذف المادّة من المناهج. فليست الفلسفة مجرد عمل لأخصائيّين علماء يحتكرونها ويحرمون الآخرين من حقّ الاستفادة منها؛ إنّما هي في صميم الحياة: إنّها التّفكير في الحياة بكلّ أبعادها وهمومها ومشاكلها؛ إنّها التّفكير في الحياة على ضوء الحقيقة، وذلك بهدف العيش الأفضل (Raffin, 2002, p.24). وإنّ عدم قدرة جمهور المتعلمين على ممارسة الفلسفة هو اعتراض مستمرّ في قصّة تعليم الفلسفة. والفكرة التي

يحاول البعض تسويقها، بأنّ هذه المسافة الموجودة بين متطلّبات التّمرين الفلسفي وقدرات المتعلّمين لا يمكن تخطّيها، تذكّر "إيمانويل بلونديل" بالمقارنة التي كان ينتقدها "كنط" عندما كان يُذكر أمامه أنّ بعض الشّعوب ما زالت غير ناضجة لتنال حرّيتها (Blondel, 1994, p.49).

هذا بالنّسبة إلى موضوع صعوبة الفلسفة وبُعدها عن حياة المتعلّم اليوميّة. امّا بالنّسبة إلى موضوع عمر المتعلّم، فيعتبر البعض أنّه ما زال يافعاً في الصّفوف الثّانويّة لكي يتفلسف في سنّ السابعة عشرة. هذا الموضوع بالنّسبة "لديديه غولبير" ليس دقيقاً، فهو يعتقد انّنا نستطيع ان نتفلسف في ايّ وقت من اوقات الحياة وليست المسألة في العمر (Didier, 2001, p.66). ووافقه في ذلك جملة من الفلاسفة والتربويّين المدافعين عن تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعيّة. لقد فنّد "توزي" مشكلة عمر التّفلسف، فلخّص الأسباب التي تدعو البعض الى نبذ تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعيّة وجعلها أربعة. «التّفلسف يحتاج الى :

1 ـ أن نخرج من طفولتنا والتّأثيرات الخارجيّة التي تضغط علينا.

2 ـ القدرة على حلّ مسائل تتعلّق بالمنطق الصّوريّ والتي من دونها لا نستطيع ان نجري تفكيراً متماسكاً.

3 ـ حسن استعمال اللّغة لأنّها الأداة لكلّ تفكير مفاهيميّ.

4 ـ امتلاك معارف لمعرفة المحيط الثّقافيّ، وامتلاك ادوات التّحليل الضروريّة للتّفكير المنطقي.» (Tozzi, 2002a, p. 150).

ثمّ يجيب عن هذه الأسباب بموقف البعض الآخر الذي يدعم فكرة أنّه ليس للفلسفة عمر محدّد، فالسّؤال الوجوديّ يبدأ في عمر مبكّر جداً، تماماً كالطّفل الذي يسأل والده عن سبب وفاة أحد الأقرباء. وهكذا فإنّ عمر التّفلسف هو العمر الذي يبدأ فيه الطفل بطرح أسئلة أساسيّة، وهو على الأغلب يكون مبكّراً، شرط التّدقيق

في المشاكل المطروحة وعرضها بطريقة تتلاءم مع عمر المتلقّي. بيد أنّ من دافع بشدّة عن تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة وما قبل، وتناول هذا الموضوع بشكل موسّع، هي جماعة "الغريف" "GREPH[1]"، وهي الجماعة التي نشأت في فرنسا للدّفاع عن تعليم الفلسفة إبّان إصلاح "هابي". بالنّسبة إلى هؤلاء، فانّ "سقراط وكليكلاس" ربطا تعليم الفلسفة برغبات الجسد وليس بالنّضج، إذ يعتبر "سقراط" أنّ طبيعة الإنسان هي التّفكير، والتّفلسف هو محاولة لإيجاد هذه الطّبيعة الحقيقيّة ولتذكّر مدى القرابة من الروح. لذلك على الإنسان أن ينسى الجسد ورغباته.

وانطلاقاً من هذه الفكرة فإنّ الفلسفة ليس لديها عمر. الفلسفة هي سعادة كاملة وهي تتطلّب أن يكرّس لها الإنسان كلّ حياته وكلّ متعته، ولا شيء أهمّ منها أو أكثر جديّة منها حتّى الحياة (GREPH, 1977, p.21-25). هذا الموقف الذي تبناه "سقراط" و"كليكلاس" حول تعليم الفلسفة يأتي من ثنائيّة الفلسفة والحياة، وهو يعلمنا أنّه من الخطأ تحديد عمر للتفلسف إلاّ انطلاقاً من التّفكير حول الهدف من الفلسفة وعلاقتها بالرّغبات وبالسّياسة. وهذا الموقف أشار إليه "توزي " عندما ذكر أنّ سبب اختلاف الفلاسفة وأساتذة الفلسفة حول عمر تعليم الفلسفة يعود إلى اختلاف آرائهم ونظرتهم إلى مفهوم الفلسفة والتّفلسف وتعليم الفلسفة (Tozzi, 2002b, p.17). وقد شدّدت جماعة "الغريف" على ضرورة الانتباه من تدخّل أهل السّياسة على خط تعليم الفلسفة لتحجيمها، كونها تشكّل خطراً على مصالح البعض من السّياسيّين. هؤلاء لا يريدون من الطّلاب أن يتعلّموا المبادئ الصّحيحة للحكم والسّلطة، ولا يريدونهم أن يتفتّحوا على مسائل قد تشكّل خطراً على مواقعهم وعلى نظام الحكم القائم، فيتستّرون بحجّة نضج الطالب لكي يحصروا تعليم الفلسفة في الصّفّ الثّانويّ الثّالث، أو لكي

1 ـ GREPH: Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique. تأسّس في 15 كانون الثاني عام 1975 بعد الجمعيّة العموميّة الأولى التي تناولت الدفاع عن تعليم الفلسفة ضدّ إصلاح "هابي".

يرحّلوا هذا التّعليم إلى المرحلة الجامعيّة حيث يتلقّاها أصغر عددٍ ممكن من المتعلّمين (GREPH, 1977, p.15-16). تجيب "سيلفي كيفال" على الذّين اتّخذوا من "أفلاطون" وكتاب الجمهورية حجّةً للقول إنّ الفلسفة لها عمرٌ معيّن هو سنّ النّضوج ، أنّ "أفلاطون" نفسه قد حاور المراهقين حوارات فلسفيّة في كتابه "ليزيس" (Tozzi, 2008, p.64)، وأشارت في مكانٍ آخر إلى أنّ التّربية تبدأ قبل الولادة ما دام المشترع قد أجبر المرأة الحامل على التّنزّه. هذا هو القانون الأول من ضمن سلسلةٍ طويلةٍ من القوانين نجدها في كتب تربية الأطفال ما بين الولادة والعام الرّابع، وهي تهدف للوصول إلى الفلسفة (CRDP,1991, p.43).

وبالنّظر إلى عمر التفلسف من ناحية علم نفس النّمو، فإنّ "بياجة" حدّد المرحلة التي يبدأ فيها الطفل إعمال فكره المنطقيّ بسنّ الاثنتي عشرة سنة، ما يعني أنّ الطفل في هذا العمر يكون قادرًا على وضع الفرضيّات وإجراء المحاكمات الاستدلاليّة والاستنباطيّة المنطقيّة. وهو عندما يقوم بهذا الأمر، لا يحتاج في ذلك إلى حضور الأشياء بشكلٍ حسيّ ملموس أمامه، بل إنّ هذه العملية ممكنة على صعيد الذهن (Piaget et Inhelder, 2004, p.103-120). لذلك فإنّ طرح المسائل الفلسفيّة في سنٍّ مبكّرة، ولو بشكلٍ سهلٍ وبسيطٍ، هو أمرٌ ممكنٌ، لا بل مُستحبّ. وهذا ما سيدفع بعض أساتذة الفلسفة والعاملين في حقل تعليمها إلى أن ينادوا بتدريسها في صفوفٍ مبكّرة، أي في المرحلة المتوسّطة وفي كامل المرحلة الثّانوية. إذاً، ردًّا على الذّين ينادون بتعليم الفلسفة في مرحلة النّضوج، يعتبر هؤلاء أنّه ينبغي تعليم الفلسفة باكراً ومن دون انتظار.

وفي ختام الدّفاع عن تعليم الفلسفة لا بدّ من ذكر مقالٍ يشرح هذه الهجمة الشّرسة على تعليم الفلسفة، ويدافع عنه. هذا المقال لـِ"دينا دريفيس" و"فلورنس خودوس" تحت عنوان "التعليم الفلسفيّ"، يردّ التّهديد الناتج عن تعليم الفلسفة إلى التّوجّهات التكنوقراطيّة. ما هي الفلسفة في نظر التكنوقراطية؟ هي عمليّة ذهنيّة لا تفيد في شيء، إنّها بدون منفعة لدرجة أنّه ينبغي ترك مهمّة الدّفاع عن القيم الإنسانيّة وحفظها للدّين (Dreyfus et khodoss, 1965, p.1001-1047). وبالتّالي،

فإنّ تعليم الفلسفة بالنّسبة إلى هؤلاء، هو تعليم أدبي يجب اقتطاعه من المنهاج لأنّه لا يفيد في شيء، بل هو للتّسلية فقط. هذه الصورة عن الفلسفة أرادت كاتبتا هذا المقال نزعها من عقول النّاس. وقد انطلقتا في ذلك من تصحيح المفهوم الخاطئ الذي يجعل من الفلسفة تعليماً أدبيّاً. فتَعلُّم الفلسفة ليس تذوّقاً أدبيّاً لنصٍّ ما، وليس عملاً خياليّاً موسوماً بالخرافات. بل إنّ الفلسفة تنطلق من واقع الإنسان وتدور حول الحقيقة. أداتاها هما الفكر والعقل. كما أنّ الفلسفة ليست شكلاً من أشكال الثّقافة بين أخريات أو إلى جانب أخريات، إنّما هي الشّكل الثّقافي الأهمّ الذّي تنطلق منه باقي الثقافات. وتعلّمها يأتي في ختام العمليّة التربويّة لتتويجها ولإخراج الطّالب من الظّلمات الغارق فيها إلى الأنوار الحقيقيّة. إذاً، للفلسفة أكثر من دور تلعبه في عمليّة التّعليم، بحيث نستطيع أن نعرّفها على أنّها المدخل إلى الثقافة.

تتوجّه الفلسفة أيضاً إلى رجال العلم والتّقنيّين، لا بل إنّها تعنيهم أكثر ممّا تعني رجال الأدب. فمن خلالها يتعلّم العلماء كيف يقاربون مواضيع علمهم مقاربةً منطقيّةً لا تقف عند حدود العلم والمعادلات العلميّة فقط، بل تتعدّاها إلى تأثيرات هذا العلم في المجتمع وخصوصاً فيما يتعلّق بالسّياسة والأخلاق. في هذا المعنى، فإنّ تعليم الفلسفة عمل ضروريّ، بدونه لا يُحرم المتعلّم من عنصر الثّقافة وحسب، وإنّما من طريقة تفكير (Dreyfus et khodoss, 1965). لذلك يظهر تعليم الفلسفة، انطلاقاً من هؤلاء المدافعين، على أنّه تعليمٌ ضروريٌّ لا غنى عنه. فلِمَ الحاجةُ إليه؟ وما هي أهميّته على الصعيد التربويّ؟

2 ـ 1 ـ في الحاجة إلى تعليم الفلسفة:

يُعبّر تعليم الفلسفة عن حاجة في هذا العصر الحاضر أكثر من أيّ وقتٍ مضى. هذا التّعليم الذي يُعتبر وريث التّقليد الذي يردّه إلى المدرسة اليسوعيّة في القرن الثامن عشر، يهدف إلى تنشئة المواطن المستنير. إنّه تعليم أساسيّ

يسعى إلى تجنّب ثنائيّة الوقوع في التّلقين والتّحوّل إلى تعليمٍ تقليديّ لا يؤدّي إلى النّتائج المرجوّة منه. لذلك فإنّ هذه المادّة هي مادّة إلزاميّة في التّعليم الفرنسيّ، محدّدة في السّنة الثانويّة الأخيرة (Sherringham, 2006, p.61). لقد تساءل "كنط" (Kant, 1982, p.25) عن منافع الفلسفة، واعتبر أنّ معناها المدرسيّ هو قدرات ومهارات للقيام باجراءات عقليّة. ولكن بالمعنى الذي تأخذه من العالم، فإنّها تعني أيضاً حاجة.

إذاً ليس تعليم الفلسفة ترفاً فكريّاً، أو مادّةً تعليميّةً لا تنفع في شيء، إنّما بالعكس هو ضرورةٌ فكريّةٌ وحاجة كما يقول "كنط". وقد تحدّث عن الفلسفة المدرسيّة فاعتبر أنّها تتألّف من قسمين: القسم الأوّل هو المعارف العقليّة، والقسم الثّاني هو المعارف المنهجيّة. بالنّسبة إليه، لا تسمح الفلسفة فقط بتكوين منهجيّ وثيق؛ ولكنّها العلم الوحيد، بالمعنى الدقيق والذي يعطي لباقي العلوم وحدة منهجيّة (Kant, 1982, p.26). هذه الفكرة جعلت من التّعليم الفلسفيّ تتويجاً للدّروس الثانويّة، خصوصاً أنّه يقع في السّنة الأخيرة من هذا التّعليم. تعليم الفلسفة يُدخل الطّلاب في عالم جديد حيث يعتادون أن يتعمّقوا بالأفكار لكي يبرهنوا صلابتها، بينما في دروس البلاغة فإنّهم يهتمّون بالشّكل، حيث ينمو خيالهم وفنّ الخطابة لديهم (B.A. 1965, dans Poucet, 1999a, p.41). ونفهم بكلمة تتويج أنّ تعليم الفلسفة يُعتبر الخاتمة للدّروس والموادّ، لأنّ مادّة الفلسفة تُعطي لهذه الموادّ معانيها الحقيقيّة. وهي التّي تطرح على بساط البحث والمناقشة كلّ تلك الموادّ، بما فيها الموادّ العلميّة التي كانت تُعتبر في ذهن الطّلاب على أنّها الحقائق المطلقة، وتسعى إلى إظهارها على حقيقتها بما تحتويه من نواقص.

هكذا يعي الطّالب أنّه لا حقيقة مطلقة على الأرض، وأنّ هذه الحقيقة تدفع الإنسان إلى البحث عنها بشكلٍ مستمرّ، فينفتح عقله على المجهول ويخرج من قوقعة العلم ومحدوديّته، ويُصبح قادراً على الارتفاع فوق الحقائق العلميّة

في بحثٍ عن معنى لحياته. إذاً، إنّ الفلسفة تستحقّ هذه الصّفة التي تجعل منها تتويجاً لباقي العلوم، مع العلم أنّ "فيكتور كوزان" استخدم هذا التّعبير في إحدى خطبه عندما قال: "إنّ نظامنا التّعليميّ الثّانويّ الذي يرتكز على العلوم الإنسانيّة، والذي تزداد فيه العلوم، تأتي الفلسفة لتتوّجه في هذه المرحلة. هذا النّظام ليس إعتباطياً تستطيع أيّ يدٍ أن تمتدّ لتغيّر فيه" (Cousin, 1977, p.32). ولكن للتّذكير فإنّ عبارة "تتويج" هذه قد استُعملت للمرّة الأولى عند "أفلاطون" في كتاب "الجمهورية" (Platon, 1933). ليست الفلسفة منهاجاً مثل المناهج الاخرى أو إلى جانبها. بل إنّها المنهاج الذي يعطي المعنى لكلّ هذه المناهج. تلك التي تستطيع أن تقيّمها وأن تناقش محتواها وتعاليمها وتضع لها حدوداً. بدون الفلسفة وتعليمها ماذا تكون المدرسة؟ مكانًا للتّعليم، حيث نتعلّم بعض المعارف والمحتويات والأفكار والمعلومات، لا مكاناً للتّنشئة ولتنمية الفكر، فعبر تعليم الفلسفة يتعلّم الطّالب ما هو أهمّ من المحتوى والمعلومات والمعارف والثّقافة، إنّه يتعلّم كيف يستخدم فكره وكيف يفكّر بدون مساعدة أحد، فيتحوّل من متلقٍّ للثّقافة إلى منتجٍ لها (CRDP,1991, p.81).

لقد ركّز "فيكتور كوزان" من جهّته على تعليم الفلسفة وأهميّة هذا التّعليم في فرنسا، ليكون بديلاً عن التّعليم الدينيّ. أراد "كوزان" أن يُخرج التّعليم من سلطة الكنيسة وأن يجعله في خدمة الوطن، فينشّئ مواطنين صالحين يعلنون ولاءهم للدّولة. ولم يجد هذا البديل إلاّ في تعليم الفلسفة. «كيف نعمل من خلال هذا الجهاز على تحقيق مجتمع يخدم فيه كلّ المواطنين على مختلف طوائفهم ومعتقداتهم الجيش نفسه، ويحملون نفس الهموم والمسؤوليّات؟ ماذا نفعل لتتحوّل مدارسنا إلى وحدة بلدنا؟ حلّ هذه المشكلة يتمّ عبر إنشاء تعليم ثانوي مدنيّ علمانيّ يكون الأداة الاولى في عمليّة إخضاع وقولبة الطّلاب إلى الحسّ الوطنيّ، ودفعهم إلى الخروج من سلطة الكنيسة. في هذا المجال، كان لا بدّ من تعليمٍ يحلّ

محلّ التّعليم الدينيّ والأخلاقيّ الذّي كان يُعطى في المدارس الخاصّة ذات التّوجّه الكنسيّ، فكانت الفلسفة هي المادّة التي تُعطى في السّنة الأخيرة وتحلّ محلّ هذا التّعليم» (Cousin, 1977, p.8).

إذاً، إنّ وظيفة الفلسفة بالنّسبة إلى "كوزان" هي جمع الشّمل والتّوحيد بين أبناء البلد الواحد، فالمفهوم الأساس الذي يجب أن يتعلّمه الشّباب هو أنّهم إخوة وأنّهم متساوون وأحرار، كلّ هذا يتمّ عن طريق تعليم الفلسفة في الثّانويّات. نفهم من هذا الكلام أنّ تعليم الفلسفة عند "كوزان" وُضع ليخدم السّلطة، سلطة أصبحت في فترة وجيزة جمهوريّة فيها كلّ معاني الأخوّة والمساواة. ويضيف "كوزان" في معرض إظهاره لأهميّة الفلسفة ودورها في التّعليم الثّانويّ، أنّ التّعليم الثّانويّ لا يحضّر لأيّ مهنة معرفيّة ومصنعيّة بشكلٍ خاصّ، إنّما يهدف بشكلٍ أساسيّ إلى تحضير إنسانٍ ومواطنٍ. فإذا كان هذا المبدأ صحيحاً، فإنّه يعني أنّ أساس هذا التّعليم هو الفلسفة. ويُنهي في السّياق نفسه بالقول: «بالنّسبة لنا، من الواجب أن يكون هناك تعليمٌ للفلسفة ضمن التّعليم الثّانويّ، كما يجب أن يحترم هذا التّعليم كلّ المعتقدات الدينيّة المُعترف بها في الوطن، وألاّ يكون المدافع والمناصر لإحداها على حساب الأخرى، لكي يكون في خدمة وتصرّف كلّ النّاس على مختلف انتماءاتهم الدينيّة» (Cousin, 1977, p.27).

خلاصة القول، أنّ الفلسفة تستحقّ أن تُعلم، ليس بهدف إيجاد إجابات عن الأسئلة التي تطرحها، لأنّ الإجابات المحدّدة لا تتطابق مع الحقيقة، ولكن من أجل قيمة الأسئلة في ذاتها. وفي الواقع، إنّ هذه الأسئلة تفتح أمامنا آفاقاً جديدة وتوسّع فكرنا قدر الإمكان، تُغني مخيّلتنا العلميّة وتقلّل من الدوغمائيّة التي تطوي الفكر على نفسه وتمنعه من التّفكير والانفتاح (Russel, 1968, p.185-186). لقد نالت الفلسفة اليوم أهميّةً بالغة، لم تنلها منذ نصف قرن، فالأطبّاء والحقوقيّون وغيرهم من العلماء يرجعون إليها في محاولةٍ لتوضيح أسسٍ في عالم الأخلاق أو

السّياسة وغيرهما، تتعلّق بمجالات عملهم وأبحاثهم ودراساتهم. والفلسفة حاضرة حضوراً بارزاً في العالم اليوم، وهي غائصة فيه وفاعلة في كلّ تفكيرٍ يحوكه الإنسان حول الوجود والمسائل التي تطرأ عليه. فلا خلاف على أنّها تُعطي كلّ معنى للحياة وتُبعد شبح العلم الذي انقلب على هذه الحياة وهدّد بزوالها.

لا مناص إذاً، من أنّ الفلسفة حاجة أساسيّة للإنسان، وتعليمها حقٌّ وضرورةٌ لبناء مجتمعٍ تسود فيه القيم الإنسانيّة، ويسعى إلى ازدهار الشّعوب في كلّ مكانٍ وزمان. هذا بالإضافة إلى أنّ هذا التّعليم كرّس نفسه واقعاً لا يمكن تخطّيه بعد اليوم. ولكنّ المشكلة تبقى في محتوى هذا التّعليم ومدى جذبه لمتعلّم اليوم، وامتداد هذا التّعليم على مختلف المراحل والسّنوات من دون حصره بسنةٍ واحدةٍ هي السّنة الأخيرة من التّعليم الثانويّ.

ثالثًا: محاولات تعليمها في المرحلة ما قبل الثانوية

يشهد العالم منذ عدّة سنوات نوعًا من الفضول العلميّ، وزخمًا متصاعدًا حول فكرة تعليم الفلسفة للصّغار أو ما يُعرف في اللّغة الفرنسية بال"PPE[1]". أتى هذا التعليم ليسدّ ثغرة في التّعليم المعاصر، وليلبّي حاجة أساسيّة في تنشئة الطفل. في الواقع يشهد العالم اعترافًا متزايدًا بضرورة إثارة فكر الطفل، منذ الصغر، على التساؤل والتّفكير في إطار تعليم أساسي نوعيّ (Unesco, 2011, p.18). بدأت النّشاطات الفلسفيّة مع الصّغار، على مستوى الرّوضات والمرحلتين الإبتدائيّة والمتوسّطة، تتطوّر في العالم انطلاقًا من ستّينيّات القرن الماضي، وأثارت اهتمام أكثر من خمسين بلدًا حتّى اليوم. إنّها حاضرة بقوّة في أميركا الشماليّة وأوروبا وأوستراليا وبعض بلدان أميركا الجنوبيّة وآسيا. وهي تتطوّر باستمرار ويتعاون القيّمون عليها تعاونًا كبيرًا لتطبيقها في العالم أجمع (Tozzi, 2008, p.60-62). فعلامَ يقوم تعليم الفلسفة للصّغار؟ وما هي أهدافه؟ وكيف يُطبّق اليوم في بعض بلدان العالم؟

1 ـ أيّ فلسفة للطّفولة وأيّ طفولة للفلسفة؟

عندما يجري الحديث عن تعليم الفلسفة للصّغار، يتبادر إلى ذهن القارئ فكرة حقوق الطّفل، وخصوصًا حقّه في أن ينظّم فكرًا مستقلاً وشخصيًّا وذاتيًا، وأن تساعده المدرسة في ذلك. وهذا الحقّ، هو من حقوق الطّفل المعلنة عام 1989 والتي تعطيه الحقّ في التّعبير بحريّة عن آرائه، والحقّ في التفكير (Tozzi,

1 ـ PPE: Philosophie Pour Enfant, استخدم هذا المصطلح للمرة الأولى مع ماثيو ليبمان

2007, p.3). وهذا التعليم الذي ما زال في بداياته، ساهم في معالجة العديد من المشاكل التي تواجه الطفل أثناء فترة نموّه، وخصوصًا قدرته على بناء شخصيّته. لذلك فقد أثار هذا التّعليم اهتمام العديد من رجال العلم والتّربية وعلى رأسهم الفيلسوف والتربويّ "جون ديوي" الذي عمل على وضع منهاج لتعليم الفلسفة للصّغار.

إلاّ أنّ هذه المسألة، وككلّ المسائل التي تختصّ بتعليم الفلسفة، كانت مدار أخذٍ وردّ بين العديد من الفلاسفة والتربويّين. وقد تركّزت هذه المناقشات على علاقة الفلسفة بالطّفولة وعلاقة الطّفولة بالفلسفة، فانقسموا بين مَن يرى أنّ الطفل هو فيلسوف بالفطرة، وذلك عبر تساؤله الفطريّ والجذريّ، وأبرز من دافع عن هذه الفكرة هما "كارل ياسبرز وميشال أونفري" اللّذان يريان أنّ التفلسف هو أن نكون أمام سؤالٍ كما لو كنّا للمرّة الأولى؛ وبين مَن يعتبر أنّ هناك طفولة للفلسفة أي مرحلة ما قبل سقراط، ولكن لا يوجد أطفال فلاسفة، لأنّ التفلسف هو الخروج من الطّفولة.

أمّا بالنّسبة إلى القسم الأوّل، فقد اعتبروا أنّ علاقة الفلسفة بالطّفولة تبدأ منذ أن يبدأ الطّفل تساؤلاته حول الموت، هذه التساؤلات تبدأ في سنّ الثّالثة. إنّ هذا السؤال وغيره من الأسئلة الوجوديّة والميتافيزيقيّة حول أصل الكون والعالم والله والصّداقة والحبّ ومعنى النموّ والشيخوخة، تطرح "اللماذا" لهذه الأمور. كما اعتبر هؤلاء، أنّ للفلسفة خصائص علاجيّة، لأنّها تعالج النّفس، على حدّ قول الحكماء القدامى. إنّها لا تبحث عن الشّفاء المباشر كما يفعل علم النّفس، بل إنّ لها آثارًا تخفيفيّة تقوم بتعزية الإنسان وتهدئته، عندما يفكّر في القضايا الكبيرة مثل الحياة والموت، السّعادة والكآبة. صحيحٌ أنّنا في مرحلة تنشئة أثناء تعلّمنا التفلسف ولسنا في مرحلة علاج، ولكنّ هذه الآثار العلاجيّة للفلسفة هي في ازديادٍ مستمرّ (Tozzi, 2007, p.6). لا يمكن إطفاء سؤال وجوديّ لطفل، لأنّه سؤال راشد، ولا يمكن الإجابة مكانه، لأنّ ذلك يمنعه من الوصول إلى التّفكير الذاتيّ. فلا بدّ إذاً من مرافقته في رحلة بحثه عن الحقيقة، وتأمين أدوات التّفكير التي تسمح له

بفهم العالم وتوجيهه في الاتّجاه الصّحيح. وكلّما كان الأساتذة هم الذّين ينظّمون الحوارات ويديرونها، فلن يعرف المتعلّمون المحاورة.

وبالنّسبة إلى القسم الثاني من الفلاسفة والأهل والمعلّمين وعلماء النّفس، فهؤلاء يعتبرون أنّ حثّ الطفل على التّفكير بشكلٍ سابق لأوانه حول مواضيع الحياة، هو أمرٌ خطيرٌ عليهم من الناحية النفسيّة، وهو أمرٌ غير ضروريّ طالما يمكنهم القيام بذلك عند سنّ الرشد. كما يأخذون على هذا التّعليم أنّه لا يوافق الأولاد من ناحية علم نفس النموّ، الذّي يؤكّد عدم قدرة الأولاد ما دون سنّ العاشرة على إقامة تفكير عقلانيّ ومنطقيّ. ولكن من جهةٍ أخرى، نجد أنّ "ليبمان" قد راعى هذا المنحى عندما كتب قصصه الفلسفية للصّغار (Tozzi, 2007, p.6-7). وبالحديث عن دور المعلّم في هذا التّعليم، فالسؤال الذي كان مطروحاً هو: هل يجب ان يتدخّل المعلّم ويعطي رأيه أثناء الحوار أم يبقى صامتاً ويصغي إلى كلام الطفل حتى النهاية؟ الموقف الأوّل هو لعدم التدخّل ومقاطعة الأولاد أثناء الحديث، انطلاقاً من انّ هذا الحوار وهذا التّعليم الفلسفيّ، لا يهدف الى تعليم التيّارات الفكريّة الفلسفيّة وآراء الفلاسفة، كي يتدخّل المعلّم كلّما ابتعد المتعلّم عن هذه التيّارات والآراء. والموقف الثّاني يدعم فكرة تدخّل المعلّم باستمرار لتصويب الحديث، كيلا يصبح دور المعلّم مشاهداً سلبياً، وتصبح الأحاديث بعيدة كلّ البعد عن التّفكير الفلسفيّ، أيّ مجرد عرض للآراء وتبادل لوجهات النّظر. لكنّ الموقفين متّفقان أنّ على الأستاذ ألاّ يعطي الإجابات للطّلاب، كي يبقى هؤلاء بشوق للاستماع الى كامل الحوار وكي تبقى الرّغبة عارمة لديهم في البحث عن الإجابة للمسألة المطروحة (Tozzi, 2007, p.11). وإذا ما صودف ان أعطى المعلّم رأياً شخصياً أمام المتعلّمين، فيجب التّوضيح أنّه ليس الحقيقة المطلقة، بل إنّه رأي من بين مجموعة آراء أخرى يمكن أن تكون صحيحة بدورها. إذاً إنّ المطلوب من المعلّم أثناء تعليم الفلسفة للصّغار هما موقفان: الأوّل هو التّواضع بالنّسبة لامتلاك المعلومات، والثّاني احترام شرط الرّغبة في البحث عن الحقيقة عند المتعلّمين.

من ناحية تنشئة المعلّمين وتدريبهم على هذا التّعليم، لا يجوز أن يكتفي الأساتذة بما اكتسبوه حول الفلسفة في الصفوف الثّانوية، كما لا يكفي أن ينالوا تعليماً فلسفيًّا أكاديميًّا فقط في الجامعة، بل إنّهم بحاجة، إضافةً الى ذلك، إلى التدرّب على كيفيّة تعليم التّفلسف وعلى مهارات تربويّة وديداكتيكيّة، حتّى لو رفض بعض الفلاسفة هذا الأمر بحجّة أنّ تطبيق منهجيّات ديداكتيكيّة على الفلسفة هو إخراجٌ لها من طبيعتها الفلسفيّة. إنّ إدارة حوار فلسفيّ ليست أمرا عاديًّا يحصل من تلقاء ذاته، بل هي بحاجة إلى معرفة حول تقنيّة إدارة المجموعة ومواضع إعطاء الكلام أو عدمه .(Tozzi, 2007, p.12-13)

2 ـ أهداف تعليم الفلسفة للصّغار:

إنّ تعليم الفلسفة للصّغار ليس ترفاً فكريًّا، أو مضيعةً للوقت، إنّه تعليمٌ له أهداف يسعى المعلّمون إلى تحقيقها عند هؤلاء الصّغار، وقد حدّدها "توزي" في ستّة أهداف أو قضايا وهي كما يلي:

1 ـ التّفكير الذّاتي: يهدف هذا التّعليم الى مساعدة الطفل على التّفكير الذّاتي حول الأسئلة المصيريّة، الأخلاقيّة، الفنيّة... هذا التّفكير الذّاتي يحتاج لتحقّقه الى مسار فكريّ يؤشكل ويمفهم ويحاجج بطريقةٍ عقليّة. والبدء باكراً بهذا الاجراء، هو ضمانة لكي يصحو الطفل باكراً على فكرٍ مستنير حول الطّبيعة البشريّة.

2 ـ التّربية على المواطنة: تَعلُّم التّفكير الذّاتي يسمح للطفل بتجربة الحكم كمواطن مستقبليّ، ويحميه من الدّوغمائيّة المنتشرة ومن التّضليل الإعلامي. يهدف تعليم الفلسفة للصّغار الى جعل هؤلاء مواطنين عن حقّ، يواجهون الآخر بالفكر والحوار ويحترمون الدّيمقراطية والاختلاف، وينبذون العنف والرّغبة في إلغاء الآخر المختلف عنهم.

3 ـ المساعدة على نموّ الطّفل: يهدف تعليم الفلسفة للصّغار الى المساعدة على نموّ الطفل والمراهق. إنّه يختبر انطلاقاً من هذا التّعليم أنّه كائن مفكّر. هذا

الأمر يعزّز ثقته بنفسه ويساعده على النّموّ بالإنسانيّة، كما أنّه يساعده في تنظيم خلافاته وحلّها بالحوار الهادئ والحضور المسالم، فيرتفع لديه منسوب التّسامح تجاه الآخر، ويقوى تقديره لذاته.

4 ـ التّمكّن من اللّغة: وخصوصاً الشّفهيّ منها، عندما يأخذ الطفل الكلام لمشاركة أفكاره، فهو بحاجة الى اللّغة للتّعبير. لذلك، فعندما يعمل على تحديد فكره، فهو يعمل على تحسين لغته لمزيد من الدّقّة في هذا التّعبير. واللّغة ليست سابقة للتّفكير، لكنّها تتطوّر معه. بإمكان الطفل أن يطوّر فكره عندما يعمل على لغته، كما بإمكانه ان يطوّر لغته عندما يعمل على فكره.

5 ـ تصوّر التّفلسف: تهدف عمليّة التّفكير مع الصّغار إلى نوع من إعادة تحديد مفهوم التّفلسف وفهم بداياته وطبيعته وشروطه.

6 ـ بناء ديداكتيك لتعليم الفلسفة تتأقلم مع الأطفال والمراهقين: وهذه من القضايا المهمّة التي يجب العمل عليها وتحسينها. فلا يمكن تعليم الفلسفة للصّغار عن طريق التّلقين وبالطّرق التّقليديّة، أو عن طريق طرح نصوص لفلاسفة كبار، أو الطّلب منهم معالجة مواضيع فلسفيّة وكتابة مقالات عنها. نحن بحاجة أثناء تعليم الفلسفة للصّغار أن نخلق ديداكتيكاً لهذا التّعليم، يراعي فكرهم وعلاقتهم بالعالم وبالآخرين وبأنفسهم بواسطة طرق تلائم أعمارهم (Unesco, 2011, p.19).

هذه الأهداف تبقى مبدئيّة، ويمكن أن يُضاف إليها العديد من الأهداف الأخرى وفق حاجة كلّ بلد وكلّ فئة عمريّة وكلّ تعليم.

3 ـ بعض الطرق والمراكز المعتمدة في تعليم الفلسفة للصّغار:

تعدّدت الطرق التي اعتمدها الفلاسفة والتربويّون في تعليم الفلسفة للصّغار، إلاّ أنّه يمكن حصر هذه الطّرق بأربع وفق ما جاء في الكتاب الصّادر عن الأونيسكو حول تعليم الفلسفة في أوروبا وأميركا الشّماليّة (Unesco, 2011, p.20-21)، وسوف يتمّ تناول هذه الطّرق وأهمّ ما تضمّنته، بالإضافة إلى أهمّ المؤسّسات التي

تعمل على وضع مناهج لهذا التّعليم وعلى تدريب الأساتذة له في ما يلي:

1 ـ طريقة "ماتيو ليبمان": إنّها الطّريقة الأكثر تأثيرًا وانتشارًا فيما يتعلّق بتعليم الفلسفة للصّغار. لقد برهن "ليبمان"، بخلاف "ديكارت" القائل بأنّ مرحلة الطفولة هي مرحلة الأحكام الخاطئة، أنّ الأولاد قادرون على التّفكير الذّاتيّ، وذلك حالما نضع لهم الطّريقة المناسبة التّي تلائمهم. لقد شقّ طريقًا جديدًا لم يجرؤ أحد على خوضه في السّابق، حتّى ولو كان "أبيقورس" و"مونتان" و"ياسبرس" قد دعوا إليها. طوّر "ليمان" طريقة مؤسّسة على الطّرق التربويّة النّاشطة التي وضعها "ديوي"، وعلى نظريّة النموّ النّفسيّ والمعرفيّ التي وضعها "بياجة"، وعلى الإشكاليّات الفلسفيّة الكلاسيكيّة للتّراث الفكريّ الغربيّ (منطق أرسطو والكوجيتو الديكارتيّ). تحتوي الطّريقة التي اقترحها على أدوات ديداكتيكيّة مختبرة على أرض الواقع ومطوّرة باستمرار، وهي نافعة لكلّ المعلّمين. تتضمّن هذه الطّريقة سبع قصص تأخذ بعين الإعتبار الأسئلة الفلسفيّة الكبيرة من جهة، وعمر الأولاد من جهةٍ أخرى. وتُرفق كلّ قصّة من هذه القصص بكتابٍ للمعلّم يرسّخ المكتسبات التي توصّل إليها الأولاد بالحوار، ويحتوي على تمارين متنوّعة هي نوع من الإقتراحات غير الإلزاميّة.

يمكن استنتاج ثلاث نقاط رئيسيّة من هذه الطريقة: النقطة الأولى، هي تطوير ثقافة السؤال والتّساؤل في المدارس؛ النّقطة الثانية هي اقتراح وسائل دعم ومساعدة مكتوبة بشكلٍ سرديّ وبمحتوى أنتروبولوجيّ، لتسهيل التماهي بين الأولاد وشخصيّات القصّة؛ النقطة الثّالثة والأخيرة هي جعل الصفّ واحة للحوار حول المشاكل الإنسانيّة، بطريقة ديمقراطيّة إقناعيّة.

هذه الطريقة التي تُعدّ تاريخيًّا المحاولة الأولى لتعليم الفلسفة للصّغار، تشكّل نقطة انطلاق لأيّ منهاج تعليميّ فلسفيّ آخر يريد أن يرى الضوء على السّاحة الفلسفيّة، أكان يستهدف الصّغار أو المراهقين (Daniel,1997,p.307). وللتأكيد على ذلك، فإنّ معظم البلدان التي بدأت بتعليم الفلسفة

للصّغار، اعتمدت على كتب "ليبمان"[1] وقد قامت بترجمتها وتعديلها لتتلاءم مع وضعياتها الخاصّة.

2 ـ التيّار المدعو "ديمقراطيًّا- فلسفيًّا" "démocratico-philosophique"، والذّي نشأ حول الأستاذ الجامعيّ "توزي". أهدافه قريبة من الأهداف التي عمل عليها "ليبمان"، ولكنّه يقترح طريقة ديمقراطيّة منظّمة، ويوزّع المهام المحدّدة على المتعلّمين، كما يطلب منهم في بعض الأحيان متطلباتٍ فكريّة ذات منحى فلسفيّ (كالأشكلة والمفهمة والحجاج). هذا التجديد المقترح على ساحة تعليم الفلسفة في مرحلتيّ الرّوضة والتعليم الأساسيّ، يترافق مع التّنشئة ومع القيام بأبحاث.

3 ـ الطريقة السقراطيّة لـ"أوسكار برنيفية": تستند هذه الطّريقة التوليديّة السّقراطيّة إلى قيادة الجماعة نحو تفكيرٍ تصاعديٍّ منطقيٍّ على أساس الأسئلة، والاعتراضات. هذه الطّريقة أغنت المنشورات الفرنسيّة والعالميّة (Les aventures de Ninon, PhiloZenfants). وفق هذه الطّريقة، يدير المعلّم الصفّ مصحوبًا بقدراتٍ فكريّة عالية.

4 ـ تيّار "جاك ليفين": وهو عالم نفس متخصّص بالتنمية، وضع عام 1996 بروتوكولاً للممارسات والأبحاث التّي تبدأ من مرحلة الحضانة (3-4 سنوات) وحتّى نهاية المدرسة (15-16 سنة). تقوم هذه الطّريقة على أن يطرح المعلّم موضوعًا يثير اهتمام المشاركين. يعبّر المعلّم عن رغبته في معرفة رأي الأولاد فيه، فيعطي هؤلاء رأيهم في فترة عشر دقائق مع ما يُسمّى "عصا

---

1 ـ عناوين قصص "ليبمان" بحسب تسلسلها التاريخيّ:

- Harry Stottlemeir's Discovery, IAPC Montclair, N.J. 1974.
- Lisa, IAPC, Montclair, N.J. 1976.
- Suki, IAPC, Montclair, N.J. 1978.
- Marc, IAPC, Montclair, N.J. 1980.
- Pixie, trad. Arsène Richard, éd. Acadie, Moncton, 1984.
- Kio et Augustine, trad. Arsène Richard, éd. Acadie, Moncton, 1988.
- Kio and Jao, IAPC, N.J. 1996.

الحوار"، بحضور المعلّم الذي يبقى صامتًا طوال الوقت. تُسجّل الحصّة على شريط تسجيل، وبعد ذلك تقوم المجموعة بسماع الشّريط، مع إمكانيّة أن يتدخّل المتعلّمون ساعة يشاؤون للتّعبير عن رأيهم من جديد. هذا التيّار الفلسفيّ يشدّد على دخول الطفل في الإنسانيّات انطلاقًا من اختبار ال"كوجيتو" الديكارتي في قلب جماعة من "الكوجيتيّين" أي المفكّرين الصّغار.

لا بدّ من الإشارة في نهاية هذا العرض للطّرق التعليميّة المعتمدة في تعليم الفلسفة للصّغار، إلى أنّ المربّين ما زالوا يعملون على تطوير هذه الطّرق لتتلاءم مع الأولاد ذوي الإحتياجات الخاصّة، ولتحسينها وتشذيب الشّوائب الموجودة فيها. أمّا بالنسبة إلى المؤسّسات التي تُعنى بنشر تعليم الفلسفة للصّغار وبالأبحاث حول هذا التّعليم وإعداد الأساتذة له، فتوجد مؤسّستان تستحقّان الذّكر هما:

1 ـ معهد النهوض بفلسفة الأطفال (IAPC: Institute for the Advancement of philosophy for children) وهو ينطلق من طريقة "ليبمان" ويساهم في تنشئة كادر بشريّ يقوم بنشر تعليم الفلسفة للصّغار في منطقته. يؤهّل هذا المعهد المنتسبين إليه ليصبحوا قادرين على ترجمة برامج الدّروس الخاصّة به، وعلى تنشيط جلسات تفكير فلسفيّة مع أولاد في عمر المدرسة، كما يساعد على تنشئة الأساتذة الذّين يتحضّرون للقيام بأبحاث فلسفيّة تختصّ بموضوع تعليم الفلسفة للصّغار، أكانت أبحاثًا نظريّة أو واقعيّة، ويؤمّن هذا المركز التّواصل الدائم والمباشر مع هؤلاء الأساتذة والباحثين للإطّلاع على كلّ جديد وعلى المشاكل والصّعوبات التي تعترضهم.

2 ـ المجلس الدوليّ لتحقيق الفلسفة مع الأطفال (ICPIC: International Council of philosophical Inquiry with children) وهو شبكة من الفلاسفة والمعلّمين والمؤسّسات، تهدف إلى تنشئة الأولاد على الفكر الفلسفيّ. وللوصول إلى هذا الهدف، أسّسوا هذا المجلس لكي يهيّئ الأساتذة لتطبيق طريقة "ليبمان" (Tozzi, 2007, p.28).

وختامًا، لا بدّ من التّشديد على الغنى الكبير للتّجارب التي أُحرزت في مختلف

البلدان في إطار هذا التّعليم، وذلك باعتراف المشاركين في مؤتمر "ميلانو" الذي نظّمته منظّمة الأونيسكو حول تعليم الفلسفة. من هنا ضرورة إدخال هذا التّعليم في المناهج التّربويّة في كلّ بلدان العالم، من دون النّظر إلى هذا الإدخال على أنّه تحجيم للأوقات المخصّصة لباقي الموادّ. بل يجب اعتبار الفلسفة مادّة أساسيّة ضمن باقي الموادّ، وأنّها قادرة على إغناء الموادّ الأخرى (Lipman, 1995, p.174-175). وفي البلدان التي لا تعتمد هذا التّعليم، من الضّروري تشجيعه، أو على الأقلّ الحثّ على استخدام ممارسات فلسفيّة ضمن مناهج الموادّ الأخرى، أو خارج التّعليم المدرسيّ من خلال نشاطات لا صفيّة مثل مقاهي الفلسفة. وقد تحدّث "توزي" عن كيفيّة إدخال الفلسفة إلى باقي الموادّ المدرسيّة، فنصح بالتّفكير حول الفنون في صفّ الرّسم، والتّفكير حول الأخلاق في دروس التّعليم الدينيّ، والتّفكير حول السّياسة في دروس التربيّة المدنيّة... كما يمكن إجراء هذه الحوارات وتخصيص فترات متباعدة لها شهريًا أو فصليًّا (Tozzi, 2008, p.70)، على أن يراعي هذا التّعليم عمر الأولاد والمراهقين، إمكانياتهم الفكرية، نوع الاختبارات التي يعيشونها، الأحداث التي تعنيهم في حياتهم، ما يُعمل حواسهم ويشغل خيالهم ويكون ضروريًا لنموّهم وترسيخ الفكر النقديّ في شخصيّتهم. وما تجدر الإشارة إليه، وهو أمرٌ مؤسف، هو غياب هذا التّعليم عن العالم العربيّ كليًّا، إذ لا يوجد أيّ مركز يعمل على نشر تعليم الفلسفة للصّغار، وهذا ما يدعو إلى التّساؤل والاستغراب، في حين أنّ الفلاسفة العرب تناولوا مسائل أساسيّة في القرون الوسطى، ما زالت مدار بحثٍ حتّى اليوم، خصوصًا حول علاقة العقل بالإيمان. ممّا يدعو إلى التّشجيع على خلق هذه المراكز في البلدان العربيّة والتّأسيس لتعليم فلسفيّ للصّغار في هذه البلدان بأسرع وقتٍ ممكن.

رابعًا: بين ديمقراطيّة تعليم الفلسفة ونخبويّتها[1]

فكرة النّخبويّة والدّيمقراطيّة في التّعليم، ليست حكراً على الفلسفة فقط. بل إنّ هذه الفكرة لازمت التّعليم برمّته منذ أن بدأ بالإنتشار بين الشّعوب والأمم. إلّا أنّ تعليم الفلسفة، شهد عبر العصور تحوّلاً مستمرًّا من النّخبويّة إلى الدّيمقراطيّة، و لذلك فقد برزت هذه الإشكاليّة كمشكلة حقيقيّة من المشاكل التّي عانت منها الفلسفة، والتّي ما زالت تحمل آثارها في طريقة تفكيرها وتعليمها. فما هي مظاهر النّخبويّة في الفلسفة؟ وما مبادئ التيّار الدّيمقراطي الذي يدعو إلى شعبويّة تعليم الفلسفة؟ و كيف يمكن التّوفيق بينهما؟

1 ـ طبيعة الفلسفة النّخبويّة:

عُرّفت الفلسفة عبر العصور بأنّها علم خاصّ بفئة محدّدة من النّاس. وبالعودة إلى مرحلة الفلسفة ما قبل سقراط، يُلاحظ أنّ الفلسفة في بعض المراحل كانت علماً سريًّا يتمتّع به قلّة من النّاس ولا يُفصحون عنه للعامّة. فالمدرسة "الفيثاغورية" لم تكن مفتوحة للجميع، ولم تنشر تعاليمها على الملأ، بل إنّ قسماً من طلاّبها كانوا يقسمون اليمين بالمحافظة على أسرارها. وأكاديميّة أفلاطون كذلك، اختارت عدداً معيّناً من الطّلاب. وهكذا دواليك إلى أن وصلنا إلى هذه الأيّام حيث أصبح تعليم الفلسفة شعبويًّا أي يتلقّاه العدد الأكبر من الطلاّب، وفي ذلك تعارض مع نخبويّة

1 ـ المقصود بديمقراطية التعليم هو أن تكون امكانية التعلّم متاحة أمام جميع أفراد الشعب على مختلف طبقاتهم وانتماءاتهم انطلاقًا من مبدأ المواطنة والعدالة الاجتماعية والمساواة بين أبناء الشعب الواحد. أمّا نخبويّة التعليم فتقوم على فكرة أنّ التعليم هو للنخبة، وأنّه إذا ما شاع وأصبح ممكنًا من قبل الجميع فقد قيمته ومستواه.

تعليم الفلسفة. لذلك طالب العديد من الفلاسفة بعدم تعليم الفلسفة في المدارس، لأنّها نخبويّة بامتياز، ولأنّ طبيعتها تحتّم عليها عدم الرّكون إلى المعارف السّائدة في المجتمع والآراء الشّعبيّة المغلوطة والتّي تُعتبر بالنّسبة إليهم أفكاراً غير فلسفيّة (Rémy, 2012, p.112). وقد برّر هؤلاء نظرتهم انطلاقاً من خبرة الفشل في تعليم الفلسفة، التي يقع فيها غالبيّة أساتذة تعليم الفلسفة، والتي يردّونها إلى عدم قدرة الطّلاب على استيعاب المادّة، وصعوبة هذه المادّة، كونها مادّة تجريديّة.

ورأى البعض في تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة نوعاً من النّخبويّة، على اعتبار أنَ قلّة من المتعلّمين قادرة على الولوج إلى التّعليم الثانويّ، وفي هذا الإطار نقرأ في كتاب "من يخاف الفلسفة؟": «لقد مرّت حقبة اعتُبرت فيها الفلسفة أنّها للطّبقة الأرستقراطيّة وليست لعامّة الشّعب والنّساء. مراحل التّعليم القديمة تخفي في طيّاتها تقسيماً بحسب الطّبقات، حيث كانت المرحلة الإبتدائيّة لعامّة الشّعب والمرحلة الثانويّة للأغنياء، وبالتّالي كانت الفلسفة تُعلّم في هذه المرحلة» (GREPH, 1977, p.53). ويرى بعض المحلّلين، أنّ الإرادة السياسيّة هي التي قصدت أن يكون تعليم الفلسفة نخبويًا، والسّبب كما هو واضح أن يبقى السّواد الأعظم من الشّعب متخلّفًا عن الأفكار الديمقراطيّة والحريّة الفكريّة والحقّ في ممارسة السّلطة عن طريق ممارسة الحقوق السياسيّة. لقد رأت السّلطات السياسيّة على مرّ العصور في الفلسفة نوعًا من التّهديد المباشر، من خلال الأفكار الثوريّة التي تنشرها، فسعت إلى الحدّ من جمهورها وتعليمها، وحاربتها إلى حدّ المطالبة بإلغائها واستبدالها بموادّ أخرى كالحضارات أو الثّقافة العامّة. وقد حاول إصلاح "هابي" المذكور سابقًا أن يقلّل من حصص الفلسفة في صفوف الإنسانيّات، وأن يخلق فروعًا في الصف الثّانوي الثّالث تنافس فرع الإنسانيّات الذي كان يُعرف ب"صفّ الفلسفة". والتوجّه كان بأن تصبح الفلسفة مادّة إختياريّة تمهيدًا لترحيلها إلى الجامعات حيث يتمّ القضاء عليها كمقرّر إختياري للطّلاب (Tozzi, 1992, p.22).

2 ـ الفلسفة للجميع:

مقابل هذه النّظرة النّخبويّة لتعليم الفلسفة، يقف ما يُسمّى اليوم بالدّيمقراطيّة للدّفاع عن فكرة تعميم الفلسفة للجميع. هؤلاء ينطلقون من فكرة فائدة الفلسفة والحاجة إليها، لكي يعربوا عن أنّها أصبحت علمًا لا يمكن الاستغناء عنه في الحياة، وكلّ ما يلزم لكي تصبح في متناول الجميع، هو تبسيط لغتها وتقريبها من واقع الإنسان اليوم لكي تتناول المواضيع التي تهمّه في حياته. ويُعدّ الفلاسفة التنويريّون الجدد أمثال "لوك فرّي وأندريه كونت سبونفيل" رأس حربة هذا التيّار الدّاعي إلى فتح الفلسفة أمام عامّة الشّعب، وإلى فكّ عزلتها وفتحها على عامّة الشّعب أي الجمهور بلغة بسيطة وسهلة بعيدًا عن التّعقيد والتّجريد. إنّه نوع من نقل الفلسفة من الحالة النّخبويّة كما كانت في ستينيّات القرن الماضي إلى مرتبة شعبويّة الفلسفة أو الفلسفة لغير المحترفين والمتخصّصين (Sébastien, 1998, p.117).

لقد تبدّلت النّظرة إلى التّعليم كثيرًا في عصرنا الحالي، فالتّعليم الثّانوي الذي كان محدودًا بفئة ضيّقة جدًّا من المتعلّمين أصبح يضمّ اليوم العدد الأكبر من الطلاّب المنتقلين من المرحلة المتوسّطة إلى المرحلة الثّانوية. وبالتّالي، لم يعد تعليم الفلسفة محصورًا في هذه المرحلة بالنّخبة، بل تعدّاها إلى عامّة الشّعب، ما حدا بعض الفلاسفة إلى المطالبة بأن يترافق هذا التّعليم الكميّ مع تعليم نوعيّ (Tozzi, 1992, p.20). وهذا التّعليم لا يمكن أن يتحقّق في سنة واحدة، لذلك يجب استباق تعليم الفلسفة عن طريق امتداده على السنوات السّابقة، لكي تكون هناك فرصة أكبر لجعله ديمقراطيًّا شعبويًّا (Rémy, 2012, p.121). كما أنّ هذا التّعليم يطرح تحدّيات تربويّة، بمعزل عن الجانب الفلسفيّ أو السّياسي للقضيّة: «هل نستطيع أن نعلّم الفلسفة لثمانين في المئة من فئة عمريّة محدّدة كما كانت تعلّم للنخبة؟ وإذا كان الجواب النّفي، فكيف يتمّ المضيّ قدمًا مع البقاء أمينين على روحيّتها؟» (Tozzi, 1995, p.244).

إذًا هناك حاجة لإعادة النّظر في تعليم الفلسفة، لأنّ تعليم الفلسفة ليس

مجرّد وصفة فعليّة. هناك حاجة إلى إعادة النظر حول المضمون والجمهور الذي أصبح منوّعًا، وكلّ ما يساعد على تخطّي هذه المشاكل. إنّ الوضع المشدود بين تطلّعات أستاذ المادّة وآماله وبين واقع المتعلّمين الذين لا يهتمّون للمادّة أو ما زالوا غير مهيّئين لها بعد، يطرح من جديد فكرة أن تكون الفلسفة لقسم صغير من النّاس هم النّخبة وليس الجميع. فتعليم الفلسفة يخسر كثيرًا عندما يتمّ بطرق تقليديّة رافضًا الاستفادة من الطرق الحديثة للتّعليم (Rémy, 2012, p.109-111). وهذا ما دفع هؤلاء الفلاسفة الديمقراطيّين إلى إعادة طرح ما هي الفلسفة؟ بماذا تفيد طالب اليوم؟ وكيف يجب أن تُعلّم؟ لقد عالج "لوك فرّي" هذه المسألة في كتابه "تعلّم كيف تعيش" "Apprendre à vivre" فانتقد الفلسفة التي يصبح هدفها الأوّل والأخير هو الإمتحانات، كما لفت إلى أنّ الممارسات الفلسفيّة التي يسعى المعلّمون إلى تعليمها للطلاّب يمكن إيجادها في الموادّ التعليميّة الأخرى. فاعتماد الروح النقديّة والحجاج وإعمال العقل حول بعض المسائل وتحليل نصّ وكتابة مقالة كلّها ممارسات غير خاصّة بالفلسفة وحدها (Ferry, 2006, p.318). وبالتالي يجب البحث عمّا يميّز الفلسفة من باقي الموادّ، أي كعلم يبحث المواضيع المصيريّة للإنسان وأوّلها الموت. وتكون الفلسفة بما تحتويه من تعمّق وتبصّر وتساؤل وحبّ للحكمة والسعادة والحرّية هي المساعدة له على تخطّي فكرة الفناء التي تؤرقه.

في الختام، لا مهرب من أنّ تعليم الفلسفة أصبح اليوم ديمقراطيًّا، وأنّ نخبويّة هذا التّعليم أصبحت محدودة جدًّا في بعض البلدان. يبقى أنّ على هؤلاء الفلاسفة الديمقراطيين، أن يجعلوا الطلاّب العاديّين نخبةً، من خلال التّعليم الفلسفي الذي يقدّمونه لهم.

إشكاليات تعليم الفلسفة عديدة ومختلفة، وهي تنطلق من الواقع التّعليميّ للمادّة ومن خصوصيّتها. لذلك، فإنّ علاجها ليس بالأمر السّهل، لكنّه يتطلّب العمل الدؤوب من دون أن يصل الباحث بالضّرورة إلى تنائج دقيقة ومقبولة لدى الجميع كما في العلوم الاختباريّة. الهدف من طرح هذه الإشكاليّات وعرضها في

هذا الفصل من الدّراسة، لم يكن محاولة إيجاد الحلول لها، وإنّما الاطّلاع عليها إذ إنّها تتخطّى منهاج بلدٍ ما لتتعدّاه إلى كلّ مناهج الفلسفة في مختلف البلدان التي تعلّمها في المرحلة ما قبل الجامعيّة. فكلّ باحثٍ في تعليم الفلسفة، مهما كان موضوعه، من المهمّ له أن يطّلع على هذه الإشكاليات، ويأخذها بعين الاعتبار أثناء عمله. فهي تساعده على السّير قدمًا في بحثه عن الأفضل، وذلك عندما يدرك واقع هذا التّعليم ومشاكله، فينفتح عقله على أفقٍ أوسع من أفق بحثه الصّغير، ويدرك أنّ هناك مشاكل تتخطّاه ولا يستطيع إلاّ أن يتعامل معها كما هي. تمامًا كما هو الحال في تعليم الفلسفة اليوم. ولو أراد أحدهم التعمّق في هذه الإشكاليّات بشكلٍ موسّع لكتبَ آلاف الصفحات حولها. يبقى هذا الفصل الصّغير، بما تضمّنه من معلومات المدخل إلى عالمٍ كبيرٍ يحتاج إلى البحث والتّعميق في فتراتٍ لاحقة.

الفصل الثالث: مسألة مناهج الفلسفة وطرق تعليمها

في الإطار النّظري لتعليم الفلسفة، وبعد أن جرى الحديث عن ماهيّة الفلسفة، وإشكاليّات تعليمها، لا بدّ من تناول المناهج المعتمدة في هذا التّعليم، والطرق المطبّقة لتحقيق هذه المناهج. وربّ سائلٍ عن الفرق بين المنهج والطريقة في الفلسفة، ولماذا هذا الفصل بينهما؟ فالمقصود بالمنهج في الفلسفة هو القواعد العقليّة التي وضعها بعض الفلاسفة أمثال "ديكارت" و"كنط" وغيرهما، أو التي تمّ استنتاجها من خلال ممارسات بعض الفلاسفة الكبار كالمنهج الحواريّ السقراطيّ. الهدف من هذه المناهج هو إرشاد العقل للوصول إلى التّفكير السّليم. أما "الطّريقة"، والمقصود بها طريقة التّعليم، فهي مجموعة من الإجراءات التربوية الكفيلة بتعليم الطلاّب المناهج الفلسفيّة وكيفيّة استخدامها. فالمناهج إذاً فلسفيّة والطّرق تعليميّة. وفي كِلا الحالين، الهدف الأوّل والأخير هو بناء شخصيّة المتعلّم والوصول به إلى تكوين فكرٍ فلسفيّ يساعده على تخطّي صعوباته ومشاكله، وعلى تحقيق الأهداف الموضوعة لتعليم الفلسفة.

أوّلاً: الفلسفة منهجيّة ذاتها

امتاز تعليم الفلسفة منذ نشأته بأنّ له خصوصيّة تميّزه من باقي الأنساق التّعليميّة، وذلك بأنّه منهجيّة ذاته. فالعديد من الفلاسفة دافعوا عن فكرة أنّ الفلسفة هي منهجيّة ذاتها وليست بحاجة إلى علوم التّربية لكي تحدّد لها منهجيّتها، خصوصاً أنّ الفلسفة سابقة على كلّ العلوم وهي في كثيرٍ من الأحيان مَن وضع لها منهجيّتها، فكيف تدّعي العلوم التربوية اليوم أنّ الفلسفة بحاجة إلى منهجيّة لكي تُعلّم؟ فالفلاسفة السّابقون لم يستعينوا بأيّ منهجيّة أو طريقة ليبنوا فلسفتهم، بل اعتمدوا على عقلهم الذي سمح لهم بإنشاء المنهجيّات، وأصبحوا السبّاقين إلى وضع المنهجيّات. وإنّ باقي الموادّ التّعليميّة تستند إلى المنهجيّات التي وضعوها في كثيرٍ من الأحيان.

ورد هذا المبدأ القائل بأنّ الفلسفة هي منهجيّة ذاتها بشكلٍ صريح في المذكّرة الوزاريّة الفرنسيّة الصادرة عام 1958، والتي ذُكرت في أعمال مجموعة "**C.E.P.E.C**[1]" في فرنسا عام 1983 في مقدّمة العمل رقم 13، والتي اعتبرت أنّ الفلسفة تستطيع أن تدافع عن نفسها بنفسها وأنّها منهجيّة ذاتها. واعتبر هؤلاء المعارضون لأيّ منهجيّة خارجيّة تدخل على تعليم الفلسفة، أنّ هذه المنهجيّات الغريبة تُضعف الفلسفة وتُخرجها عن طبيعتها. فتحديد العمل الفلسفيّ بإجراءات عقليّة منفصلة عن بعضها (الأشكلة والمفهمة والحجاج) يحوّل هذا العمل إلى موضوع خارجيّ ويفقده قضيّته الأساسيّة ومكانه الطبيعيّ، أعني بهما النّص

1 _ CEPEC: Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.

الفلسفيّ (Cornu et Vergnioux, 1992, p.99-105). ثمّ إنّ استعمال هذه المنهجيّات يركّز الفكر حول المهارات الفكريّة التي يريد أن يكتسبها، ولكنّه بذلك يحدّ من عمليّة الفهم الفلسفيّ والدّخول في قضايا الفلسفة الكبيرة؛ فيصبح همّ المتعلّم الأوحد هو فهم كيفيّة الأشكلة أو المفهمة أو الحجاج على حساب القضايا الفلسفية الكبرى.

كما أنّ استعمال النّهج المجازيّ للمفاهيم أو مماثلتها بصور من الواقع، تقلّل من قيمة هذا المفهوم أمام الصّورة. فتطوير الفكر الإستقرائيّ عند الطّلاب لا يمكنه خلق فكر فلسفيّ قائم على المفاهيم. وتمارين الحجاج التي تعتمدها المناهج الفلسفيّة القائمة على علوم التّربية، ليست سوى بلاغة في اللّغة، والحوارات التي يقوم بها المتعلّمون في الصّف لا تعدو أن تكون عرضًا للآراء والتمثّلات التي لديهم عن الموضوع المطروح. كلّ هذه الإجراءات التي يروّج لها بعض التربويّين في الفلسفة ليست سوى نسخة مستحدثة للسفسطائيّين. لقد تحوّل النّص الفلسفيّ إلى نوع من الذّريعة والدّعم للمهارات العقليّة المنشودة. لقد حدّد " أ. بيران" منطق الذين يعتبرون أنّ الفلسفة هي منهجيّة ذاتها بقوله إنّ منهجيّة الفلسفة الحقّة هي تلك التي تحترم خصوصيّة الفلسفة وتعطي النّصوص الفلسفيّة حقّها في تحديد الأهداف المنوي تحقيقها، والأهمّ من ذلك كلّه أن تنظر إلى نفسها كفنّ أكثر منها كمنهجيّة (Perrin, 1993).

اعتبر هيغل، أنّ الفلسفة، وتحديداً علم المنطق، هو الذي يدرس كيفيّة عمل الفكر. وإذا أراد الإنسان أن يتجنّب الوقوع في الخطأ عليه أن يتعلّم كيف يفكّر بطريقةٍ صحيحةٍ، أي أن يفهم طبيعة الفكر وذلك غير ممكن خارج الفلسفة ذاتها (Hegel, 1963, p.83). فما هي إذاً المنهجيّات الفلسفيّة التي تحدّث عنها هؤلاء الفلاسفة حين اعتبروا أنّ الفلسفة هي منهجيّة ذاتها؟ وعلام تقوم هذه المنهجيّات؟

1 ـ المناهج الفلسفية لتعليم الفلسفة:

1 ـ 1 ـ المنهج الحواريّ السقراطيّ:

1ـ 1 ـ 1 ـ تعريف هذه المنهجية:

الطّريقة الحواريّة السقراطيّة المعروفة أيضاً باسم الطّريقة التّوليدية، هي الطّريقة التي اعتمدها سقراط مع تلامذته والتي ابتكرها بتأثير من مهنة والدته. كانت والدته قابلة تولّد الأطفال، فسعى سقراط إلى توليد الأفكار من رؤوس طلاّبه تماماً كما كانت والدته تفعل. وتنبع هذه الطّريقة من حوار سقراط مع العبد في "مينون". وقد اعتبر بعض الفلاسفة أنّ هذا الحوار هو نموذج للحوار التّربويّ البيداغوجيّ، وصنّفه "بياجة" على رأس الطرق النّاشطة الحديثة التي تركّز على المتعلّم وتجعله أساس العمليّة التعليميّة، أي المركز الذي تدور حوله هذه العمليّة، «ففنّ التّوليد هو دعوة إلى إعمال المتعلّم وجعله فاعلاً في هذه العمليّة أكثر من انقياده بشكلٍ سلبيّ» (Piaget, 1969, p.203). إذًا، إنّ المهنة الحقيقيّة لسقراط هي «التّوليد...أن يسهر على العقول التي تقوم بالتّوليد» (Platon, 1995). وهذا الدّور يجعله وسيطاً بين الإنسان والمعرفة، فهو ردّد أكثر من مرّة أنّه لا يعرف شيئاً وأنّه ليس عالِمًا ولا حكيمًا. لذلك فهو يُخرج المعرفة انطلاقاً من فنّ الحوار والتخاطب. هذه الطّريقة تفترض الثّقة والاحترام المتبادل بين الأقرباء، إنّه حوار الأصدقاء الذين يجيبون «بنعومة كبيرة ملتزمين قواعد الحوار. فالالتزام لا يعني هنا الإجابة الصّحيحة، بل الإجابة انطلاقاً من سؤال الرّجل الذي يسأل، ومن معارفه» (Platon, 1993). جعل سقراط التّساؤل طريقته الفضلى في التّفلسف للوصول إلى الحقيقة، حتى قال عنه "آرنت": «سقراط ذلك المتيّم بطرح الاسئلة» (Arendt, 2000, p.205). والتّساؤل، ولو كان في بعض الأحيان حادًّا وقاطعاً، إلاّ أنّه ليس مطلقاً نوعاً من التّحقيق بما تحمله الكلمة من معانٍ سلبيّة. فإفحام الخصم لا يهدف إلى إسكاته وإحراجه، إنّما إلى إعطائه الحياة

عن طريق إدخاله إلى المعرفة، أو على الأقلّ تنبيهه إلى جهله، وهذا يُعدّ السّبيل والدّافع إلى إعمال عقله في البحث عن الحقيقة بنفسه.

1 ـ 1 ـ 2 ـ مبادئ ومقوّمات المنهجيّة السقراطيّة:

أقرّ معظم الفلاسفة بأنّ الجدل السّقراطي هو الطّريق الأكمل بين كلّ الطّرق التعليميّة الفلسفيّة. فسقراط لا يعلّم محتوًى معيّنًا، لكنّه يدعو إلى اكتشاف الحقيقة التي يستطيع الجميع الوصول إليها عن طريق العقل، وذلك بالعودة إلى الذّات. لقد اعتبر أفلاطون في كتابه "الجمهورية"، أنّ التّعليم يقوم على نقل عين الفكر من ظلام الكهف إلى أنوار العالم الجليّ. وعلى الفكر أن يعتاد النّظر إلى فوق بواسطة التّعليم الذي يعمل جاهداً على تقويمه منذ الفتوّة، تماماً كما تقوم التّمارين الريّاضيّة بتقويم الجسد (GREPH, 1977, p.26-27).

إنّ التّوليد يساعد على إخراج ما في الدّاخل ليعطي مولوداً بقالبٍ جميلٍ، ودور المولّد ليس إعطاء طفلٍ جاهزٍ، وإنّما المساعدة على إخراج الطفل، لأنّ الأمّ لا تستطيع بمفردها أن تقوم بهذه العمليّة، وقد تؤثّر سلباً على حياة الطفل وصحّته. تعود جذور هذه الطريقة التوليديّة إلى اليونانية Maïeutique وتقوم على حسن طرح الأسئلة بهدف إخراج المعرفة من المجيب. وهي تهدف إلى التعبير عن المعرفة الخفيّة داخل الإنسان، وذلك عن طريق الحوار.

اكتشف سقراط هذا الفنّ، واعتمده في فلسفته. "لقد قام سقراط بزعزعة جهل الآخرين، بطرحه أسئلة اختبارية عليهم، حتى يصل هؤلاء الى نقطة يرون فيها أنّهم لا يعرفون. إنّ المفارقة الناشئة آنئذٍ هي بمثابة نقطة التحوّل التي سيبدأ منها البحث عن وجهات نظر صحيحة بفضل ما سيتكشّف في سياق الحديث من نقاطٍ مشتركة... ويعتبر سقراط فلسفته بمثابة عملية توليد، ذلك أنّه أراد أن يكون مساعدًا فقط في تكوين الرأي والمعرفة الذاتية التي على كلّ إنسان أن يجدها في نفسه، فهي لا يمكن أن تُعطى له من الخارج" (كونزمان، بوركارد وفيدمان، 2007، ص. 37). أمّا الطريقة التلقينية فليست هكذا، بل هي زرع أفكار، وحشو

أفكار، وهذا ما تفعله بعض المواد المدرسيّة، فيصبح المتعلّم أسير معلّمه، وعليه أن يمدحه ويتبنّى فكره. بينما في تعليم الفلسفة، يساعد المعلّم المتعلّم على خلق الفكر الحرّ النقديّ، فيصبح هذا المتعلّم منتجاً للمعرفة. وباختصار، إنّ الطّريقة التوليديّة تقوم على مراحل نعرضها كالتالي:

أ- مرحلة إختيار الموضوع: تقوم هذه المرحلة على اختيار موضوع يهمّ المتعلّم في حياته اليوميّة، ويشعر بحاجة للبحث فيه والتعمّق بأبعاده. فيطرحه المعلّم على شكل سؤال، ويترك الطّلاّب يعبّرون بحريّة عمّا يختلج في عقولهم. يمكن أن يختار المعلّم الموضوع بناءً على اقتراحات المتعلّمين. المهمّ أن يثير هذا الاختيار لدى المتعلّمين التّعديلات المطلوبة، وأن يكون من المواضيع الذي يقدر المتعلّم أن يعالجها بنفسه من دون الإتّكال على الأستاذ ليحصل على الإجابات. يعتبر "بروسو" في هذا الإطار أنّ الدّيداكتيك الحديثة هي أن تنقل المتعلّم من حالة لا تربويّة إلى أخرى أكثر صوابًا وأكثر تأقلمًا مع الوضعيّة التربويّة الصّحيحة (Brousseau,1998, p.60).

ب- مرحلة التهكّم السقراطي l'ironie socratique: وتقوم هذه المرحلة على إظهار مدى خطأ المعلومات التي يمتلكها المتعلّم، إنّها نوع من زعزعة اليقين الذي كان هذا الأخير يتمتّع به، وإظهار جهله في الموضوع المطروح .مع العلم أنّ على الأستاذ أن يظهر أيضًا بمظهر الجاهل بالموضوع المطروح، وذلك بهدف دفع الطّالب إلى إيجاد الحقيقة بنفسه. وعبّر"سارازي" عن هذه الحقيقة بقوله إنّ المعلّم «وتحت قناع الجديّة أو المزاح، يتظاهر بالجهل لكي يجبر الآخر، ذلك الذي يدّعي المعرفة أو لا يعرف جهله، لكي يعترف بذلك .وهكذا يستطيع أن يقوده

نحو المعرفة جاعلاً إيّاه يعتقد أنّه هو من وجد هذه الحقيقة» (Sarrazy, 2001, p.172).

ج- مرحلة التّساؤل السّقراطيّ :في هذه المرحلة، وبعد أن يكون المتعلّم قد وصل إلى مرحلة الاعتراف بجهله حول الموضوع المطروح، تبدأ عملية بناء المعرفة من جديد، وذلك عبر مجموعة الاسئلة التي يطرحها المعلّم، والتي تقود المتعلّم نحو المعرفة الفلسفية .صحيح أنّ المتعلّم له دور أساسي في هذه العملية، فهو المركز الذي يدور حوله التّعليم، إلاّ أنّ للمعلّم أيضًا دورًا أساسيًّا، فهو الذي يلعب الدّور الأساس ويقود تفكير الطّالب وينظّمه للوصول إلى المعرفة المنشودة (Marchive, 2002, p.80). كلّ ذلك شرط ألاّ يملي المعلّم إجابات جاهزة على الطالب، فيستخدم في حواره عبارات مثل: "أعتقد أنّه" "أظنّ أنّ" "لا شكّ في".... هذه العبارات التي تحمل في طيّاتها نوعًا من الإجابة المباشرة حول القضيّة المطروحة .ويجب على المعلّم أن يكتفي بالأسئلة المتجرّدة التي تحثّ تفكير الطّالب وتقوده، حتى ولو كان هو يعرف حقيقة الموضوع المطروح .

د- مرحلة الوصول إلى المعرفة :هذا الحوار الطّويل، وهذه المراحل المتعدّدة يجب أن تقود الطّالب الى المعرفة المطلوبة حول الموضوع المطروح، وهي معرفة يجب أن تكون هي عينها التي قصد المعلّم أن ينقلها للمتعلّم، ولكن بدل أن يلقّنه إيّاها تلقينًا، جعلها تخرج منه، وكأنّها كانت كنزًا دفينًا مخبأً في داخل المتعلّم وأخرجه للتوّ . هذه الطّريقة في نقل المعارف تجعل الطّالب يتمسّك بالحقيقة التي اكتشفها ويجعلها جزءًا منه ويدافع عنها، كونه هو الذي أنتجها ولم تسقط عليه من مكانٍ آخر.

1 ـ 1 ـ 3 ـ نتائج هذه المنهجيّة:

لهذه الطّريقة الفلسفيّة نتائج عديدة، البعض منها إيجابيّ والبعض الآخر سلبيّ .فعلى الصّعيد الإيجابيّ، يدفع الحوار المتعلّمين إلى مزيد من المشاركة في الصّفّ .كما أنّهم عندما يشاركون في الحوار يزداد تقديرهم للفلسفة التي يتلقّونها والمعرفة التي يتوصّلون إليها . هذه الطّريقة تدفعهم إلى تحدّي أنفسهم واستثارة قدراتهم العقليّة والفكريّة. كما أنّها تساعدهم على التّمرّس في الإجراءات الفكريّة الفلسفيّة، من أشكلة ومفهمة وحجاج. لقد اعتبر "توزي" أنّ الحوار الفلسفيّ في الصّفّ هو طريقة ديداكتيكيّة يجب بناؤها وتطويرها، إنّها محاولة الجماعة للدّخول في تواصل لغويّ، والالتزام بأخلاقية حوارية، والقيام بالجهد اللاّزم لربط المفاهيم والمشكلة بالقضيّة الرئيسيّة عن طريق الأشكلة والمفهمة والمحاجّة الفكرية (Tozzi, 2001, p.200). إذًا، فبالإضافة إلى أنّ هذا الحوار ينشّط العمل الفكريّ الفلسفيّ، فإنّه يخلق أيضًا نوعًا من تقبّل آراء الآخر المختلف عن المتعلّم، فهو عندما يصغي إلى آراء رفاقه المختلفة عن رأيه يتعلّم كيف يتقبّل هذه الآراء ويحترمها، تمامًا كما يبادله رفاقه الاحترام حول آرائه بدون استخدام العنف في فرض رأي على آخر.

أمّا على الصّعيد السّلبي، فهناك خوف من أن يتحوّل النّقاش إلى جدال عقيم لا فائدة منه، ويبتعد كلّ البعد عن الفكر الفلسفيّ الصّحيح .وقد نبّه مجموعة من الفلاسفة من هذا الأمر، عندما قالوا : «المهم ألاّ يصل المراهق إلى مرحلة الجدليّة العلميّة التي لا همّ لها سوى إفحام الخصم على حساب الحقيقة والأفكار العلويّة، فتصبح الفلسفة لعبة مراهقين، انطلاقاً من فكرة من يتغلّب على من» (GREPH, 1977, p.32). أمّا الخطر الثّاني، فيتمثّل بتدخّل الأستاذ المستمرّ في الحوار، ليس لتصويبه أو قيادته بل لفرض آرائه وأفكاره وعقائده على المتعلّمين، فتتحوّل هذه الطّريقة بالتّالي إلى عكس ما تهدف إليه كليًّا. وقد نبّه "بروسو" إلى هذا الأمر بقوله «بقدر ما يعبّر المعلّم عن رغباته، وبقدر ما يشير إلى المتعلّم بما يجب أن يقوم به، فإنّه يفقد من حظوظه في أن يوصل المتعلّم

إلى المعرفة واستنتاجها موضوعياً» (Brousseau,1998, p.73). والمشكلة الأخيرة في هذه الطّريقة، هي أنّها تتطلّب الكثير من الوقت، فقد يأخذ المتعلّمون الكثير من الوقت ليصلوا إلى المعرفة المستهدفة، ممّا يمنع المعلّم من استعمالها بشكلٍ دائم، خصوصاً بسبب ضيق الوقت وكثرة المعارف المستهدفة في المنهاج .

1 ـ 2 ـ المنهج التحليليّ الديكارتي:

1 ـ 2 ـ 1 ـ تعريف هذه الطريقة:

نجد هذه الطّريقة بشكلٍ دقيق في كتاب "ديكارت" «مقال عن المنهج» أو «حديث الطريقة» كما يحلو للبعض ترجمته (ديكارت، 2008)، وهو يُعدّ كتاباً مفصلياً في تاريخ الفكر المعاصر الذي عاش فيه "ديكارت". لقد تأثر "ديكارت" كثيراً بالاكتشافات العلميّة التي كانت في عصره، والمنحى العلميّ الذي اتّجه إليه العالم أيّام "غاليله" وغيره. فاعتمد على التّفكير العلميّ ليضع طريقته، وعمل على توسيعها لكي يتعدّى استعمالها العلوم إلى مختلف مجالات الفكر. إنّها نوع من الخروج عن السّلطات الخارجيّة المفروضة على العقل وعن كلّ أشكال الحقائق الموروثة والمقبولة من العقل دون فحصها والتثبّت من صوابيّتها. ويعتبر "إتيان جيلسون" أنّ كتاب «مقال عن المنهج» هو نوع من السّيرة الفكريّة الحقيقيّة لـ"ديكارت". ومن دون هذه الطّريقة، لن يتمكّن الإنسان من النّظر في معنى الحياة وهدفها، فإنّه بواسطتها ينتقل من مجرّد السّيطرة على العالم الماديّ والتمكُّن منه إلى إنتاج رفاهيّة الوجود، التي تأتي من وعي الإنسان لذاته (Alquié, 1963, p.565). فعلام تقوم هذه المنهجية؟ وكيف يمكن استخدامها في الدرس الفلسفيّ اليوم؟

1 ـ 2 ـ 2 ـ مراحل المنهجيّة التحليليّة الديكارتيّة:

تقوم هذه الطّريقة على مجموعة المبادىء المطلوبة لحسن إدارة العقل والفكر في بحثه عن الحقيقة. يعتبر "كاريل" أنّه ينبغي على الباحث عن الحقيقة أن

يتّبع نصائح "ديكارت" الحكيمة في كتابه «مقال عن المنهج»، وأن يقسّم موضوع البحث إلى أقسام عديدة تسمح له بفهم الموضوع فهماً صحيحاً وعميقاً (Carrel, 1995, p.41). إذاً تقوم هذه الطّريقة على التّحليل والتّقسيم، وإعادة التّوحيد والتّركيب، وفيما يلي عرض لمبادئ هذه الطريقة تماماً كما أوردها ديكارت نفسه:

«المبدأ الأوّل: ألاّ أقبل أيّ أمر على أنّه صحيح، ما لم أتيقّن من أنّه كذلك: يعني أن أتجنّب بعناية كلّ الأحكام المسبقة والمتسرّعة، وألاّ أتبنّى شيئًا إلاّ ما يظهر لي على أنّه واضح ومتمايز عن فكري الذاتي، بحيث لا يكون هناك مجال للشكّ فيه.

المبدأ الثاني: أن أجزّئ كلّ الصعوبات التي أقع عليها، إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء الصغيرة، بأفضل طريقة تساهم في فهمها.

المبدأ الثالث: أن أقود تفكيري بشكلٍ منظّم، مبتدئاً بالأمور البسيطة والتي يسهل فهمها، وأتقدّم خطوةً خطوة لأصل إلى معرفة الأمور الأكثر تعقيداً، محاولاً تنظيم تلك التي لا تسبقها أمور أخرى.

المبدأ الرابع: أن أقوم بإحصاء كل ما سبق أن حلّلته، وبمراجعة عامّة لكّل المعطيات لأتأكّد من أنّني لم أغفل شيئاً» (Descartes,1637, p.14).

تُستخدم هذه الطّريقة على الصّعيد المدرسيّ بشكلٍ أساسيّ لفهم النّصوص الفلسفيّة. فالطّالب يقدر أن يستفيد منها كثيراً في عمليّة تحليل النصّ الفلسفيّ، لأنّها تساعده على فهم النصّ فهماً دقيقاً، وعلى تحليله وتعميق مفاهيمه. إنّ استخدام العقل والمنطق في مقاربة المواضيع الفلسفيّة، بالإضافة إلى استخدام هذه الطّريقة التحليليّة المنهجيّة، تساعد المتعلّم كثيراً على سلوك درب فلسفيّ واضح، يسهّل أمامه عمليّة اكتساب المادّة.

1 ـ 2 ـ 3 ـ قيمة المنهج الديكارتيّ:

تكمن أهميّة هذا المنهج، في أنّه أتى بعد فترة فلسفيّة طويلة قائمة على

استخدام الفلسفة لدعم الحجج الدينيّة، دون إقامة بناء فلسفي يخدم الفلسفة بحدّ ذاتها. وقد اعتمد "ديكارت" في منهجه هذا على المنطق وكيفية عمل العقل، وبخاصة على المنهجيّات المعتمدة في العلوم، إذ إنّه تأثّر كثيراً بالرياضيات. على الصّعيد التربويّ، يساعد هذا المنهج المتعلّم كثيراً على تنظيم فكره، وعلى فهم النّصوص الفلسفيّة. كما يساعده على فهم بعض النظريّات الفلسفيّة، بعد أن يقوم بتفكيكها وإعادة تركيبها. وأمام معالجة موضوع أو تحليل نصّ، تفرض المنهجيّة التّحليلية نفسها. وتقوم على تفكيك الموضوع المطروح أو المقتطف الى عناصره الأساسيّة (Russ, 2002, p.17).

ولكن في المقابل، يؤخذ على هذا المنهج أنّه ناقص، لأنّه يتناول الأفكار فقط، ولا يشمل كل أنواع المعرفة وفروعها (جيدير، 2004، ص.74). كما أنّه على الصعيد التربويّ، لا يصلح لمختلف الإجراءات التربويّة الفلسفيّة. وهو غير قادر على مساعدة المتعلّم في فهم كلّ المفاهيم الواردة في نصٍّ ما. إذ قد يقسم الطّالب النصّ الفلسفيّ إلى مفاهيم، ولكنّ هذه المفاهيم تبقى عصيّة عليه لفهمها فهماً واسعاً. هذا بالإضافة إلى أنّ بعض العبارات هي وحدة متكاملة، ولا تُفهم إلاّ إذا كانت قالباً واحداً، فعندما يتمّ تقسيمها تفقد معناها الأساسيّ. ثمّ إنّ هذه المنهجية التحليليّة تحدّ المتعلّم في مسألة واحدة، فيحصر كلّ تركيزه في موضوع النص الفلسفيّ أو الفكرة المعالجة، في حين أنّ هناك منهجيّات أخرى تفتح آفاقه على نظريات وأفكار أخرى غير تلك الواردة في النّص. إذًا، تبقى المنهجية التحليليّة كما جرى الحديث عنها عاجزة إذا لم تقترن بالطّريقة التّوليفيّة التي تقوم على إعادة بناء ما جرى تفكيكه، وذلك عن طريق إقامة وصلات وجسور بين العناصر المحلّلة سابقاً. وقاعدة التّوليف لا تنفصل عن التّنظيم. وهذا الأخير يُعرف بأنّه تخطيطٌ وترتيبٌ يتوافق مع العقل (Russ, 2002, p.17). لذلك، لا بدّ من منهجيّات أخرى مساعدة لهذه المنهجيّة لكي تكتمل الفائدة.

1 ـ 3 ـ المنهج النقديّ الكنطيّ:

1 ـ 3 ـ 1 ـ ماهيّة المنهج الكنطيّ:

أولى "كنط" مكانة خاصّة للتربية، واعتبر أنّ الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يحتاج إلى التعلّم كي يستطيع الاستمرار (Kant, 1886, p. 40) ؛ فكمال الإنسان لا يتمّ إلاّ عبر التعلّم والتثقّف. لكنّ هذه الثقافة لا تتمّ إذا تركناه يحصّلها بمفرده ومن دون منهجيات (Kant, 1886, p. 44-45). لذلك، وجب على الفلاسفة والمربّين خلق منهجيات تساعد الطالب في عمليّة التعلّم هذه، وقد قام "كنط" بالحديث عن منهجيته النقدية.

لا بدّ لفهم ماهيّة هذا المنهج ومقوّماته، من أن ندخل في الفكر الكنطيّ الذي أوصلنا إليه. ولكي نفهم هذا الفكر، لا بدّ من التّركيز على فكرة "النّقد" التي ضمّنها "كنط" عنوان قسم من كتابه «نقد العقل المحض»، وكتبًا أخرى. هذا النّقد هو الذي سيكون منطلقاً لـ"كنط" كي يؤسّس بناءه الفلسفيّ. يعتبر "كنط" أنّ العلوم تطوّرت لأنّها غيرّت جذريّاً في المنهجيّات التي اتّبعتها. ولذلك فإذا أرادت الفلسفة أن تتطوّر، فلا بدّ لها من أن تغيّر منهجيّتها. ينطلق "كنط" من فكرة أنّ الفلسفة كما كانت تُعلّم سابقاً ليست فلسفة بحدّ ذاتها أو بالأحرى فعلاً تفلسفياً، بقدر ما كانت تاريخاً للأفكار تقوم على حفظ الأنظمة الفلسفيّة السّابقة محاولةً الإضافة إليها أو الحذف منها. أمّا بالنّسبة له، فهي ليست محتوًى ومضموناً بقدر ما هي طريقة تفكير تدفع الإنسان إلى فعل التّفلسف وليس إلى تعليم الفلسفة. فالفلسفة لم تعد كما كانت في أيام "ديكارت" كياناً عضوياً يحتوي كلّ المعارف، «لكنّ الشجرة الديكارتية أصبحت اليوم غابة» (Desanti, 1976, p.54). لذلك، فإنّ النّقد الكنطيّ يقوم أساسًا على فكرة الفصل بين العلم والفلسفة لأن أصل المعرفة العلمية هو التجربة، في حين أنّ أصل المعرفة الفلسفيّة هو العقل. وقد جاء كتعويضٍ عن الفشل الذي كانت تتخبّط فيه الميتافيزيقا، لذلك فإنّ "كنط" يعتبره نوعاً من أنواع تطوير الميتافيزيقا على أسس ثابتة.

إذاً فإنّ هذا النّقد، ليس نقداً للطّرق القديمة في الفلسفة، بل هو نقد العقل لذاته بهدف كشف إمكاناته واستغلالها بشكلٍ صحيح. يقول كنط في هذا الصّدد: «الطريقة النقديّة تقوم على دراسة آليّة عمل العقل، عن طريق تحليل وفحص مجموع قدراتنا الفكريّة، لمعرفة ما هي حدودها» (Kant, 1968, p.41). وفي هذا الإطار، يُعدّ النقد الكنطيّ نقداً تجاوزيًا (ترانسندانتاليًا)، أي أنّه يدور حول إمكانيّات التّفلسف وليس حول الفلسفة، إنّه يسمّي "ترانسندانتاليًا" كلّ معرفة تخصّ مفاهيم الفرد القبليّة وليس الموضوعات بصفة عامّة. وانبثق عن هذا المفهوم التجاوزيّ ما سمّاه "كنط" الفلسفة "الترانسندانتالية" (كنط، 1988، ص.84-83)، والتي فسرّها هو على أنّها تحديد الشروط الشكلية والقواعد العامّة لنظام العقل المحض الكامل. إنّها نوع من الاهتمام بنظام العقل المحض وقوانينه وتركيبته وتاريخه.

ينطلق هذا النّقد من الجهل، وهو يقترب في ذلك من المنهج السّقراطي، ولكنّه لا يقوم على الجهل بالمعرفة، بل على الجهل بآليّات العقل وكيفيّة عمله. لذلك فإنّ هذه الطّريقة النقديّة تلهم "كنط" لأوّل مرّة بالرّوح الفلسفيّة الحقيقيّة (كنط، 1968، ص.238). وعليه فإنّ الفيلسوف الحقيقيّ، كمفكّر حرّ، يجب أن يستخدم عقله بطريقة خاصّة ومستقلّة، وليس بطريقة تبعيّة مستسلمة استسلام العبد والتّابع للآخرين. ولا يجب أبداً أن يقوم باستخدامه استخداماً جدلياً كاذباً، بمعنى أن يكون هدفه إظهار بعض المعارف بمظهر الحقيقة والصدقية في حين أنّها ليست كذلك. هذا هو عمل بعض السّفسطائيّين الذي لا يليق بفيلسوفٍ معلّم للحكمة (Kant, 1982, p29). لقد كان "كنط" فيلسوفاً ومعلّماً، لذلك فإنّ منهجيّته النقديّة ليست بعيدة كثيراً عن البناء التربويّ. وقد أراد من خلال تعليمه أن يثير الرّوح النقديّة عند طلاّبه بدل أن يقدّم لهم عقلاً جاهزاً. علامَ تقوم هذه الطريقة النقديّة؟ وما هي مبادئها؟

1 ـ 3 ـ 2 ـ مبادىء الطريقة النقديّة:

تقوم الطّريقة النقدية على ترويض العقل للوصول إلى القدرة على استخدامه دون العودة إلى الآخرين، أي بصورة حرّة وشخصيّة. فتاريخ الفلسفة هو تاريخ خلاف بين النّظريّات والآراء، لأنّ كلّ فيلسوف كان يشيّد نظامه الفلسفيّ على أنقاض أنظمة الذين سبقوه. أمّا المطلوب فهو التّفلسف، أي استخدام العقل بصورة جدليّة. ولكن ما هي المبادىء التي على الطالب أن يسير بها ليكتسب هذه المنهجيّة؟ يظهر أنّ هذه المنهجيّة الكنطيّة تقوم على أربعة مبادئ تسمح للطّالب، إذا ما اكتسبها، أن يقوم بالتّفلسف، وهي: استخدام المفاهيم، صياغة الإشكاليّات، القدرة على المحاجّة، والقدرة على بناء نسق فلسفيّ.

1 ـ استخدام المفاهيم: يشترط "كنط" استخدام المفاهيم للتمكّن من القيام بعملية التفلسف، فيعتبر أنّ التفكير في موضوعٍ ما يختلف عن معرفته. فالمعرفة تفترض أمرين: الأوّل هو المفهوم الذي يُعتبر المدخل إلى الفكر، والثاني هو الحدس الذي يقدّم الموضوع. ويميّز "كنط" على صعيد العمل بالمفاهيم بين فعلين هما: تحليليّة المفاهيم (Analytique du concept) وتحليل المفاهيم (Analyse des concepts)، ويقصد بتحليليّة المفاهيم العمل على تفكيك قدرة الفهم عند الإنسان لرؤية ما إذا كان يمتلك مفاهيم قبليّة، بينما يقصد بتحليل المفاهيم العملية العادية التي تقوم بتفكيك هذه المفاهيم بهدف توضيحها (Kant, 1968, p.86). والجدير بالذّكر أنّ العمل بالمفاهيم هو غير العمل بالأفكار، فالمفهوم هو أكثر تجريداً وأكثر عموميّةً من الفكرة التي تقترب أكثر فأكثر من الواقع.

2 ـ صياغة الإشكاليّات: تتعلّق الإشكاليّة بفكرة الإمكان، وهي تفتح آفاق المتعلّم على خيارات متعدّدة وتخرجه من أحادية التّفكير والنّظرة. يعتبر "كنط" أنّ الإشكاليّة هي حكم يمكن إثباته أو نفيه فقط، وأنّ القضيّة الإشكاليّة هي التي تحمل في طيّاتها إمكانيّة منطقية (Kant, 1968, p.91). ويرى كنط أنّ لحظة الأشكلة هي لحظة التّفلسف بإمتياز.

3 ـ الحجاج الفلسفي: وهو يختلف عن البراهين الرياضيّة التي تستند إلى بديهيّات أو أولويات. فالحجاج الفلسفي يبحث عن المعرفة عبر تحليل المفاهيم. لذلك لا يستخدم كنط لفظة برهان للفلسفة، وإنما لفظة حجّة (Kant, 1968, p.505). والحجّة بهذا المعنى لا تُعتبر دليلاً للقضيّة المطروحة، بل نوعاً من التوضيح لها، إذ تظهر مختلف أوجهها.

4 ـ بناء النسق: والمقصود به أن يقوم العقل بالرّبطِ بين المعارف، وهو الذي يجب أن يؤدّي إلى النظريّة. فالمعارف المبعثرة تقلّل من قيمة العقل، بينما تلعب الفلسفة دوراً مهماً في توحيد هذه المعارف، وإعادة الإعتبار للعقل (Kant, 1968, p.558). إذاً، إنّ النّسق هو المرحلة الأخيرة من عمليّة التّفلسف، وهو الذي يسمح بتشكيل فكرة واضحة عن القضيّة المطروحة، عندما ينتقل من الأجزاء إلى الكلّ وصولاً إلى التوليفة التي تسعى إلى توضيح الأغراض.

ولأنّ الإنسان قابل للوقوع في الخطأ، فإن "كنط" قد حصّن منهجيّته هذه بوضع قواعد عامّة تساعد الفيلسوف على عدم الوقوع فيه، وهي: «أ- أن نفكّر تفكيراً ذاتيّاً.

ب- أن نضع أنفسنا مكان الآخرين، وأن ننظر إلى الأمور من مختلف وجوهها.

ج- أن نكون دائماً في توافق مع أنفسنا» (Kant, 1968, p.68).

1 ـ 3 ـ 3 ـ نتائج المنهج النقديّ الكنطيّ:

لقد افتتح "كنط" منهجيّة بيداغوجيّة جديدة مغايرة تماماً لسابقاتها، وهي المنهجيّة النقديّة. هذه المنهجيّة كما ورد أعلاه، تقوم على طريقة حصول المعرفة للإنسان وليس على المعرفة بحدّ ذاتها. لقد حرّر "كنط"، المتعلّم من تاريخ الفلسفة وتاريخ الأفكار الفلسفيّة، ووجّهه نحو الواقع والمستقبل. ففي حين كان المتعلّم يتخبّط في النظريّات الفلسفيّة القديمة، التي لا يرى أنّها تمتّ إلى واقعه بصلة، أتى

"كنط" ليطرح أمامه منهجيّة تصلح لكلّ وقت، لأنّها تعلّمه طريقة التفكير أيًّا تكن المسألة المطروحة عليه. وهذا الأمر فيه الكثير من الإيجابيّات على صعيد خَلْق فلاسفة جدد غير مقيّدين بنظامٍ فلسفيّ معيّن أو أفكارٍ فلسفيّةٍ محدّدة.

إلاّ أنّ هذه المنهجيّة واجهت الكثير من الانتقادات، على اعتبار أنّها لا تعطي أهميّة كبيرة للمكتسبات الفلسفيّة السّابقة. إذ كيف يمكن تعميق المفاهيم من دون العودة إلى ما قام به الفلاسفة السّابقون؟ وكيف يمكن مقاربة المسائل الكبرى من دون الوقوف على آراء من سبق؟ فتعليم الفلسفة، وإن لم يكن تعليماً تاريخياً، إلاّ أنّه يوجب العودة إلى ما قاله الفلاسفة السّابقون، وذلك بهدف الأمانة لأفكارهم والاستنارة بها ونقدها، ولأنّ الفلسفة لا تستقيم إلاّ إذا كانت نوعاً من الإستمراريّة في التّفكير، فلا ينقطع المتعلّم عن تراثه الفكريّ. كما انتقد قسمٌ آخر من الفلاسفة هذه المنهجيّة على اعتبار أنّها لا تقدّم أية معرفة للمتعلّم، فالمتعلّم بحاجة إلى بعض المعارف إلى جانب تعلّمه طريقة التّفكير والتّفلسف.

1 ـ 4 ـ المنهج الديالكتيكيّ الهيغليّ:

1 ـ 4 ـ 1 ـ أصل المنهج الهيغليّ:

ازدادت أهميّة هذا المنهج انطلاقاً من فلسفة "هيغل" الألمانيّة المثاليّة. إلاّ أنّ هذا المنهج المعروف بالجدليّة قديم منذ أيّام أفلاطون، وقد كان يعني في ذلك الوقت فنّ التفكير أو فنّ التّحاور. لقد كان أفلاطون يعتبر أنّ الجدليّة هي الطّريقة للعلم، ويجب ألاّ تقتصر على إفحام الخصم بل يجب أن تبحث دائماً عن الحقيقة (Janet, 1861, p.61). أمّا مع "هيغل"، فقد تمحورت الجدليّة حول ثلاثة مبادئ رئيسيّة. المبدأ الأول هو البدايات، حيث يطرح "هيغل" في أساس الفلسفة، فكرة الكائن. هذا الكائن الذي يبحث عن المطلق في هذا المحيط من الجزئيّات الملموسة (Hegel, 1859, p.213)، أو بالأحرى إنّه ذلك الوعي الذي يبحث عن حقيقة الوجود في أبهى تجليّاته، فيبدأ بملاحقة هذا الوجود انطلاقاً من الروح

المتجسّدة في المادّة وفي كلّ ما يحيط به، ولكنّه سرعان ما يرتفع إلى ما وراء المادّة، إلى الرّوح الخالصة، وهذا هو المبدأ الثّاني. أما عن كيفيّة هذا التحوّل من المادّة إلى الرّوح، فيكشف "هيغل" عن جدليّته القائمة على روح التّناقض والتّعارض وصولاً إلى الوحدة والتآلف بين هذه الأجزاء المتنافرة، وهو المبدأ الثّالث. هذا مع التشديد على فكرة أنّ الجدليّة الهيغليّة وأثناء انتقالها من مرحلة إلى مرحلة تضيف دائماً شيئاً جديداً. وهذه المراحل الثلاث لخّصها "هيغل" كما يلي: أطروحة، نقيضة، توليفة، وهو يرى أنّها وحدها الكفيلة بقيادة فكر الإنسان نحو الملء والتّمام (Philonenko, 1993, p.89). إذاً إنّ هذه الجدلية القائمة على المراحل الثّلاث تمثّل ما يُعرف بالطريقة الدياليكتيّة (ديالكتيك في اللغة الفرنسية معناها الجدل) الهيغيليّة، والتي أحدثت ثورة في عالم التربية. فقد استُخدمت في تعليم الفلسفة وفي الكثير من الموادّ الأدبيّة كاللّغات والتاريخ والإجتماع. ويبقى السؤال حول كيفية ترجمة هذه الجدلية في مادة الفلسفة.

1 ـ 4 ـ 2 ـ مواضع استخدامه في تعليم الفلسفة:

تظهر آثار هذه المنهجيّة واضحة في تعليم الفلسفة. فهذا التّعليم قائمٌ بشكلٍ كبير على الجدليّة وخصوصاً في طريقة عرض المفاهيم الفلسفيّة، أو في طريقة تقسيم النّصوص بين مؤيّد ومعارض لمفهوم ما، وبين موحّد للآراء والنظريّات المختلفة. كما أنّه يظهر بشكلٍ جليّ واضح، خصوصاً في معالجة الموضوع الفلسفيّ وكتابة المقالة الفلسفيّة، لأنّه يشكّل الدّعامة الأساسيّة لهذه المقالة. فتصحيح المقالة، في كثير من البلدان، يتبع المراحل الدياليكتيكيّة الهيغيليّة المتمثّلة بالطّرح والنّقيض والتّوليفة. بالنّسبة لهيغل، كل أطروحة هي في ذاتها غير مكتملة، جزئيّة؛ وتفترض ما يعارضها وهو النّقيض. هذان النّقيضان، على الرغم من اختلافهما، هما متلازمان. وهذا ما سيسمح بتوحيدهما في نهاية الأمر. هذه المرحلة الأخيرة التي تجمعهما هي التّوليفة. فالتّوليفة تسمح بمصالحة ما بدا

متعارضاً. وهي تشكّل بدورها أطروحة جديدة لموضوع جديد يستوجب نقيضاً وتوليفة أخرى، وهكذا دواليك (Franceschi,2003, p.353-354). وبالعودة إلى هذه المراحل الثلاث، فبالإمكان توسيعها كما يلي:

- **الأطروحة:** تمثّل الأطروحة وجهة نظر فيلسوف معيّن أو مفكّر ما. وهي تشكّل أساس الجدل القائم، وعليها يُبنى تصميم العمل بأكمله. وباختصار، يمكن اعتبار الأطروحة اقتراحًا مُعطى بهدف مناقشته.
- **النقيض:** يظهر على أنّه وجهة نظر معاكسة للأطروحة. وهو كما الأطروحة يُشكّل اقتراحاً مُعطى ولكن متناقض للاقتراح السّابق، فتظهر وجهات النّظر المُعبّر عنها في الأطروحة والنّقيضة على أنّها من طبيعة مفارقة ومختلفة.
- **التوليفة:** تأتي التّوليفة في آخر المطاف لتقوم بعمليّة جمع الأطروحة والنقيض وذلك عن طريق تخطّيهما. إنّها تسعى إلى الارتفاع فوق تعارضهما الظاهر، ومحاولة الخروج بنتيجة جديدة لم يسبق أن وردت في المرحلتين السابقتين (Franceschi, 2003, p.353-354).

1 ـ 4 ـ 3 ـ قيمة المنهج الديالكتيكيّ:

يهدف هذا المنهج بشكلٍ عامّ إلى فهم مشكلةٍ ما أو واقعٍ معيّن من كلّ جوانبه. وذلك بأن يضع المتعلّم نفسه مكان طرفيّ النّزاع في كلّ مرّةٍ لجهة أحدهما، فينظر إلى الأمور من منظاره. هكذا فإنّ المتعلّم يدرك من خلال هذا المنهج أنّ نظرته إلى أيّ موضوع يُطرح عليه هي جزئيّة، فينمّي عنده الفضول لاكتشاف نظرة الآخرين إليه وفهمها. يقول "هيغل" في هذا السّياق: «كلّ شيء يقوم في التناقض، وعندما يُدفع العقل المفكّر إلى قمة تناقض، عندها فقط يصحو فيه المختلف والمتعدّد الأشكال ويتحرّك في داخله» (Hegel, 1971, p.70). ويهدف هذا المنهج إلى حلّ الصّعوبات والتّناقضات التي تظهر في طبيعة الحقيقة الواحدة.

لذلك نلاحظ أنّ اتّباع هذا المنهج ضروريّ وأساسيّ لتقييم المتعلّم في الامتحانات الرسميّة وأثناء كتابته للمقالة الفلسفيّة، وهو طريقة تقليديّة معتمدة في الفلسفة كما في الآداب لكتابة نصّ برهانيّ. تعتبر "جاكلين روس" أنّنا نركّز على هذه الطّريقة، لأنّها تعلّم توحيد مجموعة من العناصر المختلفة والمتنوعّة والمتناقضة، وتجمعها في كلّ روحي. فالتّفكير الفلسفيّ يفترض أن يجمع الناس ويوحّد العناصر المتباعدة، ولكنّها تأخذ على تعليم هذه الطريقة أنّه فرّغها من روحيّتها، فأصبحت مبتذلة ومضحكة. لذلك، فهي تدعو إلى إعادة التّفكير بهذه الطريقة والعودة إلى "هيغل" وفكرته القائلة بالتطوّر الجدلي، حيث تظهر هذه الطّريقة بمظهر الديناميّة للحياة الروحيّة مقابل الصورة الجامدة والمائتة لطريقة أصبحت محدودة بثلاث كلمات: أطروحة، نقيض، توليفة (Russ, 2002, p.41)؛ وتقول في موضعٍ آخر إنّ التصميم الجدليّ هو تصميم خصب ونافع، ومن منافعه أنّه يوافق الطريقة البلاغية، ويسمح بواسطة مراحله أن يحتفظ بشيء من الحقيقة في كلّ مرحلة، وهذا ما يجعل البلاغة فيه ديناميكية فاعلة. كما أنّه منطقيّ، إذ نجد فيه تماسكاً بين الأفكار والقول. هذا بالإضافة إلى أنّه إبداعيّ حيث يحاول أن يبدع أفكارًا وأن يبحث عن مفاهيم (Russ, 2002, p.68).

انتقد "ليفي ستروس" هذا التّصميم الجدليّ فقال: «عند وصولي إلى صفّ الفلسفة، بدأت أتعلّم أنّ كلّ مشكلة، أكانت خطيرة أو تافهة، يمكن تسييلها بتطبيق الطّريقة ذاتها. هذه الطريقة التي تقوم على معارضة نظريّتين تقليديّتين للمسألة، فنمهّد للأولى بواسطة تبريرات الرأي العام، ومن ثمّ ننقضها بآراءٍ أخرى، وصولاً إلى تحطيمها بواسطة رأي ثالث يكشف عن الوجه الجزئيّ لهما، مستخدمين مصطلحات اصطناعيّة ذات أوجه متكاملة لحقيقة واحدة» (Lévi-Strauss, 1993, p.52). ويُكمل انتقاده لهذه الطّريقة فيقول في موضعٍ آخر إنّ طريقة العمل هنا تحلّ محلّ حبّ الحقيقة والبحث عنها.

وعلى الرغم من كلّ هذه الانتقادات، يبقى المنهج الدياليكتيكيّ الهيغليّ مُعتَمداً في غالبيّة الدول التي تعلّم الفلسفة. وكلّ الانتقادات التي طالته، لم تصل

إلى جوهره وحقيقته، بل إلى الطريقة التي يُعلّم بها، مّما يستدعي إعادة النظر في هذه الطريقة وليس في المنهج ذاته.

1 ـ 5 ـ المنهج الظواهريّ:

1 ـ 5 ـ 1 ـ ماهيّة الفلسفة الظواهريّة:

تعود جذور هذه الفلسفة إلى الفيلسوف هوسرل وخصوصاً في كتابه "تأمّلات ديكارتيّة" إلاّ أنّ بعض الفلاسفة والمفكّرين يُرجعون هذه الفلسفة إلى الفيلسوف "برنتانو" أستاذ "هوسّرل"، الذي مهّد له الطريق انطلاقاً من الدّروس التي ألقاها عليه والتي كانت تتمحور حول القصديّة عند القدّيس توما الأكويني. يقول "هوسّرل": «هناك سمة مميّزة لما هو مُعاش، ترتبط بشكل أساسيّ بموضوع الظواهريّة الموجّهة موضوعياً: القصديّة. هذه السّمة التخيّليّة تتعلّق بمجال المُعاش بشكلٍ عامّ، بالمقدار الذي يدفعنا إلى اعتبار أنّ كلّ المُعاش يشترك بشكلٍ أو بآخر بالقصديّة، فكّل مُعاش ينطلق من قصديّة. إنّ القصديّة تحدّد الوعي وتوجّهه بشكلٍ رئيسيّ وتأمره بمعالجة كلّ تدفّقات المُعاش كتدفّقات للوعي وكوحدته» (Husserl, 1950, p.283). أمّا مبدأ الظواهريّة كما هو معروف ومتداول، فيقوم على فكرة أنّ كل وعي هو وعي لشيءٍ ما. إنّ هذا الوعي يظهر بشكلٍ واضح من خلال الألفاظ والتعابير اليوميّة التي يتلقّاها الإنسان والتي يعبّر عنها بصيغة المتكّلم وانطلاقاً من وعيه لها، فهو دائماً واعٍ لأمرٍ ما. إذًا تنطلق هذه النظرية من فكرة أنّ الإنسان هو الذي يشكّل العالم انطلاقاً من وعيه له. وبالتّالي فإنّ هذا العالم لا يظهر له كما هو، بل كما يظهره وعيه له؛ أي أنّه إلى حدٍّ كبير وعي ذاتي خاص بالإنسان الذي يشكّله (Husserl, 1996, p.276). هذا يعني أيضاً أنّ هناك عدّة إدراكات لهذا العالم نفسه، بعدد المدركين ومكتسباتهم السابقة وإمكانات وعيهم.

خلاصة القول أنّ الظواهريّة هي علم الظّواهر، كما يدلّ عليها اسمها،

شرط أن نعني بها أنّها مدعوّة إلى التّعبير عما هو مُعاش انطلاقاً من الخبرات الذاتيّة. ورغم هذا المنحى الذاتيّ لهذه الفلسفة، فقد سعى هوسرل إلى جعلها علماً فلسفياً، أي أنّه أراد أن يكسبها صفة الشمولية من خلال بحثها في الجوهر وليس في الحقائق المحدّدة(Husserl, 1950, p.70). انطلاقاً من هذا العرض المقتضب للفلسفة الظواهريّة ومبادئها الأساسيّة، كيف يمكن تحويلها إلى مادّة تعليميّة، أو بالأحرى إلى منهجيّة لتعليم الفلسفة؟

1 ـ 5 ـ 2 ـ تطبيقات المنهج الظواهريّ في التّعليم:

تستند هذه المنهجية إلى فكرة كثافة اختبار المتعلّم لظاهرة ما. واختبار رفاقه للظّاهرة نفسها. إنّها تسعى بشكلٍ أساسيّ إلى اكتشاف الخبرة الشخصيّة الكثيفة لهذه الظاهرة. فالإنسان غير قادر على فهم ظاهرةٍ ما، إلاّ انطلاقا من فئات التحليل الخاصّة به، والتي تصدر عن اختباره الشخصيّ للواقع (Paillé, 1996). إذًا تنطلق المرحلة الأولى، في كلّ بحثٍ قائمٍ على المنهجيّة الظواهرية، من الإختبار الشخصي، قبل اللّجوء إلى اختبارات الآخرين. ويهدف هذا التّحليل الظواهري بالمعنى الحصريّ والفلسفيّ للكلمة، إلى كلّ ما هو متعالٍ (Transcendantal) في الوعي الإنساني، أي إلى أساسات هذا الوعي وبنائه. يفترض هذا التحليل أنّ الفهم مرتبط بخصائص شخصيّة تمنع الإنسان من إدراك أبعاد الوجوديّة والظواهريّة أثناء بناء الوعي للظّواهر(Van der maren, 1996, p.409).

ويمكن رصد خمس مراحل معتمدة في المنهجيّة الظواهريّة وهي كالتّالي:

1 ـ إختيار ظاهرة للدراسة (التعلّم، الغضب، الحدس، اختبار الفوضى في عملية الخلق...) (Mayor, 2005, p.27). ثمّ تحديد آليات الطّرق التي تسمح بجمع المعطيات الأوليّة. وقد تتكوّن هذه المعطيات الأوليّة انطلاقاً من سيرة المتعلّم الذاتيّة أو من تسجيلات صوتيّة وغيرها...

2 ـ ينطلق المعلّم من هذا المعطى الأوّليّ إلى عمليّة تفكير وتساؤل معمّقة عن طريق الاستبطان. في هذه المرحلة عليه أن يتمكّن من فهم كثافة تجربة المتعلّم الخاصّة، بالإضافة إلى خصائص الوضعيّة المحلّلة (Paillé, 1996). كما عليه أن يحترم عمليّة "التّحجيم الفينومنولوجيّ"، أي وضع الأفكار السابقة والقناعات المتولّدة من الأحداث بين قوسين، وتعليقها؛ إذ ينبغي التحرّر من رواسب الإدراكات والتحليلات بهدف الوصول إلى وصف متجرّد للإطارات المختلفة والشخصانيّة للأعمال الفكرية.

3 ـ المرحلة الثالثة هي مرحلة الحوارات المعمّقة مع أشخاصٍ آخرين عاشوا التّجربة نفسها. هذه الحوارات قد تقود المتعلّم الأوّل إلى إعادة النظر في تجربته الخاصّة. إنّها نوع من الوقوف على شهادات الآخرين.

4 ـ تتوسط المرحلة الثالثة مرحلة رابعة تقوم على تحليل الموادّ المدروسة. وذلك بعد جمع المعطيات الأولى وتحليلها. ويكون تحليلها عبر وصفٍ متأنٍّ وكامل لكلّ ما يظهر على أنّه معطى أساسيّ، ومن ثمّ التفكير حول الوصف للولوج إلى التخيليّة (eidétique) الذي يقوم على استخراج العلاقات الأساسيّة والضرورية بين المواضيع والتّصاميم والتكرارات (Réccurence) (Van der maren, 1996, p.410).

5 ـ أخيراً يستطيع المتعلّم أن يسلّط الضوء على آثار بحثه وما توصّل إليه، وأن يعمّم النتيجة على الظّواهر المشابهة للظّاهرة المدروسة. إنّه نوع من استخراج بنية الظّاهرة (Mayor, 2005, p.27).

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المراحل لا تتّبع بالضرورة هذا الترتيب، بل قد تسبق إحدى المراحل مرحلة أخرى حسب الحاجة (Douglas, B.G. & Moustakas, C., 1985, p.42). كما أنّ الهدف منها هو دائماً الجوهر وليس المظهر، النوعيّة وليس الكميّة، الإختبار وليس التصرّف، المعنى وليس القياس.

1 ـ 5ـ 3 ـ قيمة المنهجيّة الظواهريّة:

لقد عزّز المذهب الظواهريّ حضوره في الأعمال التي تتعلّق بالتّعليم، بشكلٍ لافت في الآونة الأخيرة، وذلك من خلال منهجيّته (Gauthier, 1997). ليست هذه المنهجية حكراً على المواضيع التي يطرحها المتعلّمون فقط، بل بإمكانها أن تتعدّى ذلك إلى الرّوايات والنّصوص التي تتعلّق باختبارات الوعي. لا يهمّ الظواهريّين إن كان الملفّ المدروس يأتي من متعلّم أو من أيّ مصدر آخر، لأنّ اختبارهم يتقاسمونه مع الآخرين، ويسمح لهم بالوصول إلى فهم الخطوط الأساسيّة للوعي البشريّ.

إلاّ أنّه يؤخذ على هذه المنهجيّة توقّفها عند مرحلة التعميم، وعدم محاولتها الوصول إلى سلسلة القوانين العامّة. تركّز بعض الطّرق الظواهريّة كالدائرة التّفسيرية (herméneutique cercle) المستعملة لتفسير النصوص على الشّرح، أكثر من تركيزها على ربح معرفة تجريبيّة صارمة للحقائق الطبيعيّة أو الإجتماعيّة (Mayor, 2005, p.25). ولا بدّ أيضاً من التّمييز بين الظواهريّة وعلم نفس الظّواهر، فالحدود ليست دائماً واضحة، خصوصاً أنّ بعض الأعمال تتداخل في كلا المجالين. فالمنهجيّة الظواهريّة هي التي على غرار "هوسرل" و"مرلوبونتي" تهدف إلى دراسة أبنية الوعي والفكر. بينما يستند علم نفس الظّواهر إلى الأعمال الأميركيّة التي نجدها عند "بايشلور وجوشي"، والتي تهدف إلى الكشف عن الديناميّة الأساسيّة للظّواهر المعاشة، وذلك عبر افتراض خصوصيّة لأوصاف الوعي، ناتجة عن التدخّلات الاجتماعيّة والسياقيّة الخاصّة، والابتعاد عن افتراض اللاّوعي وتأثيراته. وتُظهر دراسة الشعور بالوحدة أو الشكّ أو التّعاطف، أنّ علم نفس الظّواهر يهتمّ بالحالات النفسيّة أكثر من اهتمامه بأبنية الوعي (Van der maren, 1996, p.408). لهذا وجب التّمييز، في هذه المنهجيّة، بين ما هو نفسيّ وما هو فلسفيّ.

ثانياً: إشكاليّة البيداغوجيا والديداكتيك في تعليم الفلسفة

1 ـ ما المقصود ببيداغوجيا وديداكتيك؟

تعود لفظة "بيداغوجيا" إلى اللّغة اليونانيّة القديمة، وتعني «قيادة الأولاد أو سوقهم»، كان الخادم يقود الطفل ويرافقه إلى المدرسة. أمّا اليوم فقد دخلت هذه اللّفظة ضمن الحقل الدلالي للتّعليم، وتعني عمليّة انخراط الأولاد في المجتمع، انطلاقاً من التقنيّات والمعارف التي يحصّلونها أثناء العمليّة التعلّميّة (CRDP,1991, p.91). وتعود لفظة "ديداكتيك" إلى الجذور اليونانيّة أيضًا، وتعني «فنّ التّعليم». وتتّجه هذه اللّفظة بمعناها إلى محتوى أو مضمون مادّة معيّنة، حيث تسعى إلى تحويله بطريقة تربويّة، ليصبح قابلاً للاستيعاب من قبل المتعلّمين. إنّه ذلك التّحويل الذي جرى الحديث عنه سابقاً، من المعارف المعرفيّة إلى المعارف المدرسيّة، فيأخذ بعين الاعتبار أعمار المتعلّمين ومستوياتهم الفكريّة. كما يستند إلى ما توصّلت إليه الإختبارات العلمية في علم نفس المعرفة والنمو، وإلى الأبحاث حول التّقييم وطرقه، وإلى علم اجتماع التّربية (Tozzi, 2012, p.34).

والفرق بين البيداغوجيا والدّيداكتيك، أنّ الأولى تهتمّ بالمنهجيّات والطّرق المعتمدة في التّعليم، بمعزل عن محتوى ومضمون المادّة، في حين تركّز الثانية على المحتوى والمضمون ومدى قابليّتهما للتعلّم، من دون أن تشدّد على الطرق المستخدمة لإيصال هذا المضمون. إذاً، تبحث الدّيداكتيك في كيفيّة تحويل المعرفة العلميّة إلى معرفة في خدمة المتعلّمين، وتقوم بتحديد نقاط الانطلاق الممكنة والعناصر الأساسيّة المكوّنة للمعرفة. لذلك يجب تتبّع كلّ العوائق التي تواجه

المتعلّم وإحصاؤها، ومعرفة هذه العوائق للحدّ منها. كما أنّه من الضروري على صعيد الدّيداكتيك التّساؤل حول العلاقات مع باقي الأنظمة التربويّة (Raffin, 1994, p.7-8). وانطلاقاً من هذه التّعريفات، تتبادر إلى الذّهن التّساؤلات التالية: هل الفلسفة بحاجة إلى بيداغوجيا خارجة عن المنهجيّات الفلسفيّة المطروحة سابقاً؟ وهل هي بحاجة إلى ديداكتيك يحوّل معارفها المعرفيّة إلى معارف مدرسية؟ وفي حال كان الجواب بالإيجاب، هل تبقى الفلسفة فلسفة عندما يتمّ العمل على تحويل معارفها؟ وما هي المنهجيّات البيداغوجيّة والديداكتيكيّة الكفيلة باحترام خصوصيّات الفلسفة و تحويلها في الوقت نفسه إلى مادّة مفهومة وواضحة للمتعلّم؟

2 ـ علاقتهما بتعليم الفلسفة

أصبحت كلمة "منهجية" منذ فترة حاجة ملحّة ومن متطلّبات معاهد التربية، لدرجة أنّه يتمّ الحديث عن دروس في المنهجيّة، أكانت المنهجيّة الديداكتيكية أو المنهجيّة البيداغوجية. لكنّ هذه الكلمة ما زالت غير مستحبّة لدى الكثير من أساتذة الفلسفة. إذ غالباً ما نلاحظ في أوساطهم سخرية تجاه علوم التربية، وتجاه أيّ توجّه لاقتراح ديداكتيك لتعليم الفلسفة أو بيداغوجيا لكيفيّة التّفلسف (Chevrier, 2000, p.102). فمن أبرز الأسباب التي أخّرت الفلسفة عن الدّخول في فنّ التّعليم، ولم تسمح لها بوضع منهجيّة تعليميّة، هو اعتبار الفلسفة طريقة تربويّة بحدّ ذاتها، وأنّها هي منهجيّتها الخاصّة. وحجّة المدافعين عن هذا الرأي، أنّ سقراط لم يكن بحاجة إلى علوم تربوية في الفلسفة، فلقد كان معلّماً لأنّه مارس فنّ توليد الأفكار، أي لأنّه كان فيلسوفاً. ولا أحد يحتاج إلى فنّ التّعليم ليتفلسف، بل يكفي أنّه يتفلسف. لذلك، تعتبر التّنشئة الفضلى لأستاذ الفلسفة هي التّنشئة الفلسفيّة، والحديث عن طرق تعليميّة في الفلسفة خدعة يدّعيها من لا يتقن التّفلسف. ويدافع البعض الآخر عن هذا الرأي بقولهم إنّ الفلسفة تُعلّم بعد اكتمال ملكات الطالب العقليّة، فلا حاجة إلى مراحل في تعليمها أو إلى منهجيات. لذلك كان الفرنسيّون

يضعون لائحة بالمفاهيم الفلسفيّة التي يريدون تناولها مع المتعلّمين، ويبدأون من حيث يريدون.

لسوء الحظّ، لا يمكن الرّكون إلى هذه الإدّعاءات التّي تعارض ديداكتيك الفلسفة، خصوصاً في ظلّ واقع التعليم الجماعيّ الذي فرض نفسه على أنظمة التّعليم الحديثة، وفي ظلّ الصّعوبات التعلميّة التي يعاني منها المتعلّمون في الفلسفة والتي تظهر في نتائجهم المتدنيّة في هذه المادّة. هذه النتائج تدفعهم إلى التذمّر من المادّة، والسعي إلى تركها وعدم الإكتراث لها، وصولاً إلى المطالبة بإلغائها، بسبب عدم جدواها. أمام هذا الواقع المؤسف، لا يكفي أن يقف المعلّم ويتفلسف أمام المتعلّمين لكي يتعلّموا الفلسفة من تلقاء ذاتهم، أو أن يلقّنهم الفلسفة تلقيناً ليتعلّموا. لقد أصبحوا هم يعلّمون فنّ التّعليم عندما يقولون للمعلّم: «منطقنا في التّعلّم يختلف عن منطقك في التّعليم!» (Tozzi, 1992, p.26). المطلوب هو الإفادة من علوم التّربية، ومن كلّ ما من شأنه أن يساعد المتعلّم للوصول إلى التّفلسف، وإلى تحقيق أهداف تعليم الفلسفة، وذلك من دون أن تفقد الفلسفة طابعها الفلسفيّ ورونقها وخصوصيّتها.

إذاً، بين الرّفض الكلّي لأيّ منهجيّة يمكن أن تفرضها العلوم التربوية لمادّة الفلسفة على أساس أنّها تحمل في نفسها منهجيّتها الخاصّة، وبين تحجيم المادّة بمجموعة من الطّرق والتقنيّات التربويّة المستسلمة إلى معارف جانبيّة، هناك توازن يجب احترامه دائماً: يجب أن نحترم ما توصّلت إليه العلوم التربويّة من طرق في التربية والتّعليم ونستفيد منها في مادّة الفلسفة بالدّرجة التي تسمح بأن نحافظ على خصوصيّة هذه المادّة. خلاصة القول، إنّ تعليم الفلسفة يتطلّب اليوم إقامة منهجيّة تتماشى مع خصوصيّة هذا المنهاج، وفي الوقت نفسه تحويل مضمونها إلى مادّة يمكن استيعابها من المتعلّمين. ديداكتيك الفلسفة لا تبغي أن تحلّ محلّ الفلسفة، إنّها ثانويّة بالضّرورة، وهي تبحث العلاقة التي تربط الفلسفة بتعليمها. إنّها تبغي جعل الأستاذ أكثر وعياً وأكثر فاعليّة، عبر البحث عن الوسائل الضروريّة والكفيلة بجعل العمل المدرسيّ أكثر إفادةً وتخصّصًا

(Raffin, 1994, p.8). عندما طرح "كنط" فكرة تعليم التّفلسف جعل الفلسفة في انفتاح دائم على الطّرق التعليميّة، ولم يجعلها محدودة بطريقة واحدة. فالفلسفة يجب أن تُعلّم، وتعليمها يتطلّب أساتذة وأنظمة ومنهجيّات ومؤسسات، ولكنّه أوّلاً وآخراً ليس سوى تعليم حريّة التفكير.

3 ـ كيفية استخدامهما في تعليم الفلسفة

أمام الانشقاق الكبير الذي نشأ بين الفلاسفة الذّين أسّسوا منهجيّة تعليم الفلسفة على الفلسفة ذاتها، وبين الذين أسّسوها على معطيات أخرى كعلوم التربية والألسنيّة والأنظمة التربويّة الأخرى، دافع هؤلاء الأخيرون عن رأيهم، فاعتبروا أنّ الفكر لا يشكّل المحور الوحيد للعمليّة التعليميّة، وبالتّالي لا يوجد أيّ مشكلة في وضع تعليم فلسفيّ بناءً على عمل تربويّ، وبشكلٍ خاص في بلورة منهجيّة لتعليم الفلسفة (Tozzi, 1995, p.250-251). لكنّ السؤال يبقى حول كيفّية الإفادة من هذه الطّرق والعلوم التربويّة في تعليم الفلسفة. إنّ الفلسفة تتجذّر في تاريخٍ من الأفكار، وهي تحدّد لنفسها مواضيع الدّراسة وطرق البحث فيها، وذلك عبر شبكة مشكلات أساسيّة (لخصّها "كنط" في أسئلته الثّلاثة: ماذا يمكنني أن أعرف؟ ماذا يجب أن أفعل؟ وماذا يمكنني أن أرجو؟) ومجموعة مفاهيم مفاتيح وتمييزات فكريّة (الوجود والعدم...) ومجموعة مراجع نظريّة من تعاليم كبار الفلاسفة إلى المذاهب الفكريّة بشكلٍ عامّ (المثالية، العقلانية....) التي يحاول كلّ مذهب منها صياغة المشاكل والمفاهيم على طريقته ومن وجهة نظره. هذه المضامين هي مادّة عمل الباحثين في تعليم الفلسفة، إذ يجهدون إلى جعلها تتأقلم مع الواقع، وإلى إعادة صياغة المشكلات والنظريّات بطريقة حديثة تلائم العصر.

أمّا عن كيفيّة أقلمة هذه المحتويات مع ديداكتيك التربية، فالحديث يطول، وسيتمّ الإكتفاء ببعض الأمثلة التي تُظهر مجالات هذا الاستخدام. ففي مرحلة أولى يتمّ استخدام الديداكتيك والبيداغوجيا في تعليم الفلسفة، عندما يتمّ تحديد أهداف لهذا التّعليم. وفي مرحلة ثانية تتمّ الاستعانة بالدّيداكتيك والبيداغوجيا عبر

تحديد الأشكال التربويّة (حوار، نقاش، أعمال لاصفيّة، عمل فريقي،...) ومحتوى المنهاج (اعتماد المفاهيم أو المواضيع أو النّصوص...) وأشكال التّقييم (معالجة موضوع، تحليل نص،...) (Tozzi, 1995, p.242). وسيجري الحديث عن أشكال التّعليم والتّقييم، وكيفيّة إعداد الأساتذة آلخ...

خلاصة القول، إنّ الحاجة إلى علوم التربية في تعليم الفلسفة أصبحت من الأمور الضّروريّة التي لا غنى عنها، خصوصاً أمام التنوع الكبير في الآراء عند طلاّب اليوم، ما يستوجب العمل على إيجاد الطرق الآيلة إلى إيصال الفلسفة إليهم. فبدون منهجيّة يبقى الطلاّب خاضعين للمصادفة والمجازفة، وإنّ أي فعل إنساني لا يقوم على تفكيرٍ عميقٍ ومنظّمٍ، وهو ما تفعله المنهجيّة، ينتهي في غالب الأحيان إلى فشلٍ ساحق (Russ, 2002, p.13). لكنّ ذلك يجب أن يتزامن مع الحفاظ على خصوصيّة الفلسفة وأخذها بعين الاعتبار أثناء تطبيق هذه النظريّات التربويّة عليها.

ثالثاً: طرق تعليم الفلسفة

بعد استعراض المنهجيّات الفلسفيّة ومفهوم الدّيداكتيك والبيداغوجيا في تعليم الفلسفة، لا بدّ من المرور على أشكال تعليم الفلسفة، وهي بشكلٍ عام تنقسم إلى ثلاثة: التّعلّم انطلاقاً من تاريخ الفلسفة، التّعلّم انطلاقاً من النّصوص، التّعليم انطلاقاً من المفاهيم.

1 ـ التعليم انطلاقاً من تاريخ الفلسفة:

أوّل أشكال تعليم الفلسفة وأقدمها هو تعليم الفلسفة انطلاقاً من تاريخها، حيث يقوم هذا التّعليم على عرض للفكر الفلسفيّ منذ ما قبل سقراط وحتّى أيامنا هذه. فيقوم المعلّم بشرح النظريّات الفلسفيّة، والفكر الفلسفيّ للفلاسفة على مرّ العصور. ما زالت هذه الطريقة معتمدة في عددٍ من البلدان، كسويسرا مثلاً حيث يطغى تعليم تاريخ الفلسفة، وحيث نجد أنّ أساتذة الفلسفة هم أساتذة لغة فرنسيّة في الوقت نفسه، على اعتبار أنّ تعليم الفلسفة بهذا الشكل لا يتطلّب مجهوداً فكرياً ضخماً، لأنّه مجرّد عرض للنظريّات، فمن يمتلك اللّغة الجيّدة، يستطيع أن يشرح ويوضّح هذه النظريات (Wicky, 2001, p.68). وكما في سويسرا، كذلك في إسبانيا حيث تُعلّم الفلسفة خلال سنتين، تتمحور السّنة الثّانية منهما على تعليم تاريخ الفلسفة، مع الإشارة إلى أنّ هذا المنهاج كان قيد الدراسة والتطوير بعد العام 2000. وتتبّع إيطاليا هذا الشّكل من أشكال تعليم الفلسفة، في السنوات الثّلاث الأخيرة من المرحلة الثّانوية، التي تعلّم فيها الفلسفة بمعدّل حصّتين أو ثلاث وذلك بحسب الفروع، وهي تعمل على بعض الإصلاحات في منهاجها على هذا

الصّعيد. لقد دافع أصحاب هذا الشّكل من التّعليم عن موقفهم باعتبارهم أنّ الفلسفة لا تستطيع أن تنقطع عن الواقع التّاريخي الذي فرض بلورة النّظريّات الفلسفية، واعتبروا أنّ إخراج الفلسفة من إطارها التاريخيّ هو نوع من التّفريغ لمضمونها وجعله من دون أهميّة. فليست الفلسفة خارج التاريخ، ولا بدّ من ذكر مرحلة ما قبل سقراط ومرحلة سقراط ومرحلة ما بعده، كما لا بدّ من وضع فلاسفتها في جدول زمنيّ يسمح للطّلاب بوضعهم في إطارهم الزمنيّ المناسب ويسهّل عليهم عمليّة الفهم والاستيعاب (Crdp, 1991, p.21).

إزاء هذا الموقف برز العديد من الفلاسفة الذّين رفضوا هذا الشّكل من أشكال التّعليم، معتبرين أنّ الفلسفة لا تُقيّد بزمن، وأنّها إذا ما قُيّدت بوقت فإنّها تفقد قيمتها الحاليّة ولا تعود تهمّ الطلاّب في معالجة المشاكل التي تطرأ عليهم في أيّامنا هذه. وهناك اعتراض دائم على تعليم تاريخ الفلسفة على حساب تعليم الحقيقة، فالفلسفة ليست للزّينة، وليست ملحقة، بل إنّها تتويج ضروريّ للتّربية الفكريّة والأخلاقيّة. يُصنّف أستاذ الفلسفة على أنّه أستاذ فلسفة وليس مجرّد محضّر للإمتحانات؛ و تنمّ دروس الفلسفة عن سعة معرفة أكثر مّما تنمّ عن عرض للمعرفة. الهدف الأوّل المرجوّ من تعليم الفلسفة هو الحقيقة قبل كلّ شيء، والمنهج يعطي أهميّة مبالغًا فيها حين يعكس أولويّاته نحو تعليم تاريخ الفلسفة. أكّد "كنط" صوابيّة هذا الموقف حين رفض كلّ الضّوابط والإلزامات البرانيّة التي تُفرض على تعليم الفلسفة بمعزل عن سيادة العقل، ومن ضمن هذه الأنظمة تلك التي نتجت عن التّقاليد الفلسفيّة التاريخية. واعتبر أنّ تعلّم التّفكير ليس تعلّماً لمحتوى أو لنظام فلسفيّ سابق(Crdp, 1991, p.76).

لذلك، يميل التّوجّه الحالي إلى أنّ تعليم الفلسفة لا يقوم على سرد تاريخيّ للوقائع، ولا على محتوى ثابت ونهائيّ غير قابل للنّقد. فبإمكان المعلّم أن ينوّع المحتوى وشكل التعليم، بحسب رغبته، وأن يغيّر فيه، بحسب مستوى المتعلّمين، وبحسب الأوقات المخصّصة، ضمن لائحة مفاهيم موضوعة مسبقاً (Tozzi, 1992, p.158).ولا يمكن تحجيم الهدف الأساسيّ من تعليم الفلسفة في الثّانويات

الى مجرّد عرض لتاريخ الأفكار أو تعليم مجموعة من المصطلحات يجب حفظها مع بعض النظريّات، إنّما الهدف الأوّل هو خلق الحسّ النقديّ (Ferry et Renault, 1999, p.39-40).

إذًا، تندرج الفلسفة ضمن المعارف المعرفيّة التي تُستخلص منها المعارف المدرسيّة. وتندرج هذه المعارف المعرفيّة بدورها ضمن وضع تاريخيّ وإجتماعيّ وثقافيّ محدّد لا يمكن إغفاله، وللوصول إلى الأهداف المرجوّة لا بدّ من أن نأخذ بعين الإعتبار هذه الوقائع عن المتعلّم. فلا بدّ من الجمع بين المعارف المعرفيّة والمعارف المدرسيّة في مقاربةٍ واحدة دون تحجيم الواحدة على حساب الأخرى (Poucet, 1999 b). وبخلاف العلوم، ليست الحياة الفلسفيّة منقطعة عن تاريخها، وليست في الوقت نفسه سجينة هذا التّاريخ. يقوم التّفكير الفلسفي الحاليّ على محاورة من سبق، ولا يمكنه القفز فوق الفلاسفة السّابقين وفوق التّاريخ. وتدين الحياة الفلسفية للتّاريخ وللماضي، ولا يمكنها تجاهله. بل عليها الاستفادة منه، وعدم التعلّق به في الوقت نفسه (Raffin, 1994, p.62)، لكي تتحرّر وتطال الواقع الذي يعيشه طالب اليوم. هكذا يبتعد تعليم الفلسفة عن التّاريخ، ويقترب من الواقع، فيفيد إنسان اليوم ويعلّمه انطلاقاً من تاريخه، ولكنّه لا يبقيه أسيرًا لهذا التّاريخ.

2 ـ التعليم إنطلاقاً من النصوص.

2 ـ 1 ـ أهميّة تعليم الفلسفة بالنصوص:

الشّكل الثّاني من أشكال تعليم الفلسفة هو التّعليم بالنّصوص. لقد احتلّ هذا الشّكل مكاناً مرموقاً في تعليم الفلسفة اليوم. فاستعمال النّصوص يتمّ بشكلٍ كثيف ومنوّع: نصّ قصير لدعم الأمثولة أو الشّرح أو التّحليل، دراسة عمل فلسفيّ، قراءة موجّهة مع ملء استمارة قراءة (Raffin, 2002, p.5-6). فقراءة ودراسة النّصوص الفلسفيّة هي إحدى الطّرق المفضّلة على سواها، إذا ما نظرنا إلى الوقت المخصّص لها وإلى أنّها مطروحة دائماً في التّقييم الرّسميّ.

كما أنّها تحقّق هدفاً مهماً من أهداف تعليم الفلسفة وهو التّفكير النقديّ عند الطّالب، إذ كيف يتعلّم الطّالب التّفكير إن لم يكن هناك مادّة للتّفكير؟ وكيف نهرب من التلقّي السّلبي للمعرفة على شاكلة امتصاص الإسفنجة للماء؟ نتعلّمُ أن نفكّر فلسفياً عندما نفكّر انطلاقاً من مادّة فلسفيّة وهي النّصّ. وتكمن أهميّة دراسة النّصوص الفلسفيّة في أنّها تعرّف الطالب على تاريخ الأفكار، هذا إذا ما تمّ الإقرار بأهميّة إدخال تاريخ الفلسفة في تعليم الفلسفة (Raffin, 2002, p.8). لا يقوم استخدام نصّ فلسفيّ فقط وبالضّرورة على البحث عن معلومة في النّصّ، ولكن على الاستعلام حول النّصّ وبجانبه عن سؤال أو مفهوم أو مشكلة، والانطلاق بحكم في الوقت نفسه حول إمكانات النّصّ، وما يتضمّنه من تعاليم. وهناك نصوص أساسيّة يعتبرها الفلاسفة والعاملون في حقل ديداكتيك الفلسفة ضروريّة في تنشئة الطالب الفلسفية. إنّ المتعلّم الذي يصل إلى صفّ الفلسفة يحمل معه في كلّ الأحوال ثقافته الخاصّة، التي بنت وثقلت شخصيّته، والتي من خلالها يفكّر العالم ويفكّر ذاته. يلعب النّصّ الفلسفيّ على هذا الصّعيد دوراً مزعجاً، لأنّه لا يدخل ضمن ثقافة المتعلّم وعالمه الخاصّ، فهو يضع تمثّلاته الثقافيّة ضمن أبعاد نقديّة، ويسعى في بعض الأحيان إلى أن يغيّر هذه التمثّلات التي تلقّاها المتعلّم في السّابق من خلال النّقد الذي يطبّقه عليها (Tozzi, 1992, p.92).

إذاً يحرّك استعمال النصّ الفلسفي لدى الطالب ثلاثة أمور: فنّ التّساؤل، النّقد، المعرفة. لذلك فإنّ الرجوع إلى النّصوص الفلسفيّة كمراجع هو تربويًّا أمرٌ ضروريٌّ ونافعٌ، خصوصاً لناحية قوّة الفكر والصّدمة الإيجابيّة التي يتركها بعض الفلاسفة من خلال كتاباتهم (Raffin, 2002, p.61). باختصار، يُعتبر تحليل النصّ الفلسفيّ أحد الأعمدة الأساسيّة لتعليم الفلسفة اليوم، وبدونه لا يستقيم هذا التّعليم. فكيف يتمّ استخدام هذه النّصوص في التّعليم؟ وكيف يتم اختيارها؟

2 ـ 2 ـ كيفيّة اختيار النّصوص وكيفية تعليمها:

إنّ تحليلَ النصّ عملٌ جماعيٌّ يقوم على الحفرِ جماعياً في نصّ مُعطى

مع اقتراح فرضيّات، وتبريرها وتوسيعها أو تعديلها، بفضل تساؤلات ذات صلة وثيقة بالموضوع، وبمقارنة إجاباتها المختلفة لاستخراج القضايا الأساسيّة. ولكن، قبل الغوص في كيفيّة العمل على النصّ، لا بدّ من تحديد طرق اختيار النصّ. الأساس الذي يحتّم اعتماد النصّ هو المشكلة التي يريد المعلّم أو المتعلّم معالجتها. هذه المشكلة هي الدافع الأوّل لاختيار نصّ معيّن دون سواه. الحاجة إلى هذا النصّ أو ذاك تنبع من الحاجة إلى إلقاء الضّوء على تلك المشكلة أو جانب منها (Raffin, 1994, p.104). يجب ألاّ تكون المراجع إذًا، اعتباطيّة ووليدة الصدفة؛ لا أحد يفرض على الأستاذ قراءة نصّ معيّن لمعالجة هذه المشكلة أو تلك، إنّما الطريقة التي يعتمدها هي التي تفرض عليه طريقة اختياره للنصوص. ويمكن التّمييز عادةً بين ثلاثة أنواع من النّصوص: العمل الفلسفيّ المتكامل، النصّ الفلسفيّ القصير، والنصّ غير الفلسفيّ القصير. في السابق كانت تُطرح مشكلة قراءة نصوص غير فلسفيّة، في حصص الفلسفة. لكنّ الواقع يظهر أنّه بالإمكان قراءة نصوص فلسفية لفلاسفة عظماء قراءةً غير فلسفية، أي قراءة تظهر كيفيّة تطوّر الفكر الإنسانيّ عبر التاريخ. وفي المقابل يمكن لنصّ غير فلسفي أن يفيد الفلسفة، لأنّ الفلسفة هي أوّلاً وأخيراً عمل الفكر.

يبقى السّؤال عن كيفيّة استخدام النصّ في تعليم الفلسفة. كيف يرجع المعلّم إليه أثناء الشرح؟ كيف يعطيه حقّه من دون أن يظهره بمظهر معيّن واحد؟ كيف لا يذوب فيه ويتمايز عنه؟

أوّل الأمور التي يجب على المعلّم أن يقوم بها، هو إظهار الحاجة إلى نصّ معيّن لدى المتعلّمين، لكي يتمكّنوا من التّفكير معه، فالنصّ يجب أن يكون نوعاً من الإجابة عن تساؤلات، سبق أن بحثها المعلّم مع المتعلّمين، تقول "جاكلين روس" في هذا الصّدد: «قبل كلّ قراءة، على القارىء أن يجتهد في تحديد توقّعاته، وهذا يعود إلى تطبيق التساؤل السابق حول النصّ: مَن، أين، متى، كيف، بأيّ طريقة، انطلاقاً من ماذا، ما...؟ تؤدّي قوّة التّساؤل إلى إعطاء إجابات ملموسة للتوقّعات. فتصبح القراءة جواباً لهذه الانتظارات أو التوقّعات» (Russ,

2002, p.66). يعني استخدام النصّ كمرجع قراءته وعدم تركه أبكم. يجب أن يُشرح النصّ ويُناقش. ولا تعني المناقشة التّفكير «مثل» بل التّفكير «مع». لذلك فإنّ العمل الواجب تنفيذه يقوم على النّقاط التّالية: تعميق فهم النصّ، إنتاج الأفكار، ربطها بشكلٍ محدّدٍ وواضحٍ، إنتاج أسئلة فرعيّة والإجابة عنها، الإصغاء إلى الآخر، تأمين روابط منطقيّة أو فكريّة بين الأفكار، توليف أو تحليل مجمل العمل (Brenifier, 2002, p.50).

يبدأ تحليل النصّ بقراءته قراءة متأنيّة، وتكون هذه القراءة بواسطة قارىء من المتعلّمين. تدخل هذه القراءة على فكر القارىء والمستمعين، فيتشكّل فيها فكرهم. ويلتقي من خلالها فكر الكاتب مع أفكارهم فتكون لهم بمثابة المرشد، على طريق معالجة المشكلة المطروحة. يمثل النصّ لهم الشرارة التي تشعل عقولهم، وتلهب أفكارهم على طريق البحث عن حلول للمشكلة المطروحة. بعد القراءة، يتساءل المعلم والمتعلّمون حول النصّ، لأنّهم يريدون أن يفهموه. لا يعطي النصّ إجابة واضحة عمّا يطلبه القارىء، إنّما يتطلّب الانتباه المشدود على حضور المشكلة فيه. لا معنى للنصّ إلاّ بعلاقته مع المشكلة، والتي يجب إعادة بنائها لتتمّ عمليّة فهم النصّ (Raffin, 2002, p.103). أثناء قراءة النصّ هناك مجموعة عناصر تساعد على فهمه وهي: ملاحقة الكلمات المفاتيح، التّساؤل حوله، استباق أفكار الكاتب عبر التوقّف في بعض الأحيان عن القراءة، ومحاولة توقّع كيف سيكمل المؤلّف تحليله للفكرة أو للموضوع المُعالج فيه، والتعّمق في محاولة الذهاب أبعد من النصّ، من خلال التعّمق في أفكاره، واستنتاج أفكارٍ أخرى منها، وصولاً إلى الغاية المنشودة أو عن طريق نقدها. كما أنّه من المهمّ التمرّس في تلخيص نصّ فلسفي، ومعرفة استخراج التّوليفة المناسبة منه. يسمح هذا الأمر للمتعلّم بالتمرّس في فهم نصّ فلسفي، والتعامل معه بشكلٍ صحيح. وتتضمّن عمليّة التّلخيص استخراج موضوع النصّ الرئيسي، والأفكار الموجّهة فيه ومشكلته، كما تسمح للمتعلّم بتحليله وإعادة تركيبه بطريقة توليفيّة بنائيّة (Russ, 2002, p.66-67).

يمكن القول إنّ استخدام النصوص في تعليم الفلسفة هو من الأسس التي لا غنى عنها، وهو الضّامن لعمليّة نقل التّراث الفكريّ الفلسفيّ ولاستمرار هذه المسيرة الطويلة للفكر البشريّ منذ ما قبل سقراط وحتّى هذه الأيام. ولكن ألا يحمل استخدام النّصوص نوعاً من الإلزام للفكر؟ ألا توجد حدود لاستخدام النّصوص كيلا يقع الفكر أسيراً لها؟

2 ـ 3 ـ إشكاليّة التّعليم بالنّصوص:

إلى جانب أهميّة استخدام النّصوص في تعليم الفلسفة، برزت بعض المشكلات التي نبّهت من الاستخدام المفرط لهذه النّصوص. فالبعض يرى أنّ استعمال النّص كأداة لتمرير فكرة فلسفيّة فيه انتقاص من قيمة هذا النّص والفكر الذي أوصله والنّتائج التي تترتّب عنه، وجعله أداةً لغرض معيّن قد يصل بالفكر إلى غير ما قصده كاتب النصّ نفسه. لذلك، يجب مناقشة النصّ الفلسفيّ من منظور أهميّة مؤلّفه في التأثير على الفكر الإنساني، ومن منظور موضوعه وإشكاليّته وكليّته.

ويشير آخرون إلى أنّ النّصوص المقتطفة تعاني من النّقص وعدم الاكتمال. لذلك على الفكر أن يأخذ المبادرة في التّمييز، والسعي إلى ملء النّقص، وإلى بناء الصّرح الفلسفيّ الكامل، فلا يتوقّف عند مدلولات النّصوص ويكتفي بها. يشير "نيتشه" إلى أنّ الفلاسفة الحقيقيّين، ليسوا الذّين يتناقشون ويفكّرون حول أفكار الآخرين، ويسعون إلى إيصال هذه الأفكار، ولكنّهم الذين يأمرون ويصنعون القوانين، ويقولون ما يجب أن تكون عليه الأمور(Raffin, 2002, p.11).

الخطر الآخر الذي يبرز في هذا الشّكل من التّعليم، هو هروب بعض الأساتذة من استخدام النّصوص، بحجّة أنّ قراءة النصّ وفهمه أمر مستحيل دون فهم النظريّة الفلسفيّة التي يقع النصّ ضمنها. ولذلك يذهب هؤلاء إلى شرح النظريّة من دون العودة إلى النصّ وعندما يعودون إلى قراءة النصّ، يصبح النصّ مجرّد مثل يجسّد ما شرحه الأستاذ. وهناك طريقة أخرى للهروب من

النصّ، وهي الاكتفاء بشرح الأطروحة الأساسيّة في النصّ وإبعاد البراهين دون أخذها بالحسبان، ومن ثمّ الطلب من المتعلّمين أن يحدّدوا مدى قربهم أو بعدهم عن هذه النظريّة (Maïté, 2001, p.177-178). تكمن الإشكاليّة الكبيرة التي تواجه تعليم الفلسفة عبر النّصوص، في هروب معلّم الفلسفة الحريص على نقل النظريّات، عبر هذه النّصوص أو بدونها، بحيث لا يعود هو المتحدّث بل يصبح "أفلاطون" و"ديكارت" و"ماركس" و"فرويد" مَن يحاور الطّالب، فيصبح هذا المعلّم مجرّد ناقل للمعرفة (Châtelet, 1972, p.111). بينما المطلوب هو أن يكون تحليل النّص نوعاً من «ربط خطاب جديد بنصٍّ قديم»، كما قال بول ريكور (Ricoeur, 1998, p.152)، أي أن يكون النصّ سنداً لفكر المعلّم، أثناء قيامه بعمليّة التّفلسف. وعلى الرغم من كلّ الاعتراضات التّي عرفها تعليم الفلسفة بالنّصوص، فإنّه يبقى ضرورة لا يُستعاض عنها، وذلك لأربعة أسباب هي:

1 ـ **الممارسة:** والمقصود بذلك أنّ المتعلّمين لا يصبحون طلاّب فلسفة إلاّ إذا احتكّوا بنصوص فلسفيّة وحاولوا تقليدها .

2 ـ **الحكم الذاتي:** أي أن يصل المتعلّمون إلى مرحلة، يستطيعون أن يكوّنوا فيها حكمهم الذاتيّ حول الأمور. إنّه من الطبيعيّ ألاّ يستطيع الطلاّب إكمال تعلّم الفلسفة بعد المرحلة الثّانوية، إلاّ إذا كانوا يمتلكون بعض المعارف، ومنها قراءة وفهم نصّ فلسفيّ.

3 ـ **الجمالية:** بمعنى أنّ هناك جمالية يكتشفها المتعلّم، من خلال قراءته لنصٍّ فلسفيّ، على الرغم مّما يتضّمنه من تعقيدات .

4 ـ **الانتماء:** فالاحتكاك المباشر مع الفلسفة يُشعر المتعلّم بأنّ المسألة تعنيه شخصيًّا، وأنّه في صميم العمل الفلسفيّ، لا مجرّد غريبٍ ينظر إلى المادّة من الخارج (Maïté, 2001, p.178).

وهكذا يبقى استخدام النّصوص في تعليم الفلسفة شكلاً من الأشكال المستحبّة في هذا التعليم، لا بل حاجة وضرورة للوصول إلى المتعلّم الفيلسوف، وتبقى

كيفية تحقيق هذا الأمر من المواضيع الواجب درسها وتعميقها بشكلٍ مستمرّ، لكي تصبح أكثر إفادةً للمعلّم والمتعلّم على السواء.

3 ـ التعليم انطلاقاً من المفاهيم:

الشّكل الثّالث من أشكال التّعليم الفلسفي، هو التّعليم بالمفاهيم. يقوم هذا التّعليم على وضع لائحة بالمفاهيم الفلسفيّة الأساسيّة التي يجب أن يحصّلها المتعلّم أثناء تعلّمه الفلسفة في المدرسة، والعمل على إيصال هذه المفاهيم بطريقة الشّرح والتحليل والمناقشة والحجاج. تقوم الفلسفة دائماً على إبداع مفاهيم، وهذه الوظيفة تجعلها دائماً واقعية ومتجددة، لأنّها تتخطّى الأفكار. يمنع المفهوم الفكر من أن يصبح مجرّد رأي، أو اعتقاد، أو ثرثرة... (Russ, 2002, p.14).

والمفهوم، بشكلٍ عامّ، ليس مجرّد كلمة أو عبارة تحمل معنىً معيّناً كباقي الكلمات، بل هو على علاقة باللّغة، إذ يُعبَّر عنه بالكلمات؛ وعلى علاقة بالفكر لأنّه يقودنا إلى فكرةٍ ما؛ وعلى علاقة بالواقع لأنّه يهدف إلى التأقلم في المجتمع.عُرف المفهوم في السابق بأنّه أداة في خدمة مسيرة استدلالية للمعرفة، وعلى الأخصّ معرفة منطق وحقيقة التمثلّات. لذلك اعتبره بعض الفلاسفة العقلانيين على أنّه النظرة المجردة للغرض الماديّ أو الفكريّ؛ واعتبره البعض الآخر، وخصوصًا "كنط"، الأداة المختصّة ببناء المعرفة الموضوعية والعلمية. لم يكن المفهوم في الحالتين قابلاً للتغيّر أو للتبدّل عبر الزمن.

أمّا "دولوز"، فقد أخذ على الفلاسفة "أنّهم لم ينشغلوا بشكلٍ كافٍ بطبيعة المفهوم بما هو واقع فلسفيّ، بل فضّلوا اعتباره معرفة أو تمثّلاً مُعطيين، يفسّران بكلمات قادرة على تشكيله (التجريد أو التعميم) أو استعماله (الحاكمة). ورأى أنّ المفهوم لا يُعطى بل يُبدع، بل إنّ عليه أن يُبدع" (دولوز، 2009، ص.15). عرّف "دولوز" المفهوم بشكلٍ مغاير تمامًا للتعاريف السابقة. ليس المفهوم بسيطًا، إنّما يتشكّل من مكوّنات عديدة ويتحدّد من خلالها. يتعلّق كلّ مفهوم بمشكلة أو بمشاكل، من دونها لا معنى له؛ وبمعنى آخر، لا نبدع مفاهيم الا انطلاقًا من

المشكلات التي تظهر على أنّها مطروحة بشكلٍ خاطئ. يمتلك كلّ مفهوم تاريخًا، إلاّ أنّ تاريخه لا يسير بشكلٍ مستقيم، بل في خطوطٍ متعرّجة. يتضمّن كلّ مفهوم مكوّنات متأتيّة من مفاهيم أخرى، تجيب عن مشكلاتٍ أخرى وتفترض مسطحاتٍ أخرى. تقود المفاهيم إلى اللانهاية، كما أنّها لا تُبدع من الفراغ. يجعل المفهوم المكوّنات متمايزة ومتنوّعة ولكن غير منفصلة؛ يدلّ هذا الواقع على تماسك المفهوم. كلّ مفهوم، إذًا، هو نقطة تلاقٍ وتكثيفٍ وتجمّع لمكوّناته الخاصّة. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المفهوم لا ماديّ حتى ولو تجسّد ضمن أجسام، وهو مطلقٌ ونسبيٌّ في آنٍ معًا، وأخيرًا هو استدلاليّ منطقيّ (Deleuze, 2005, p.21-37). مع العلم أنّ المفهوم يحمل في طيّاته تصوّرات وتمثّلات أساسيّة أكثر من الفكرة. لذلك، بإمكان المعلّم القيام بمفهمة مفهوم، وذلك إمّا باستخراج معانيه بواسطة العمل على اللّغة، وإمّا بأشكلته عن طريق وضع تمثّلاته الفطريّة أو المكتسبة موضع الشكّ والتّساؤل، وإمّا باعتباره أداةً فكريّة للواقع انطلاقاً من مجالات تطبيقه (Tozzi, 1992, p.37).

إذاً يكون البدء بتحديد المفاهيم، وبقراءات متعدّدة حول كلّ مفهوم، وأن تكون هذه القراءات لأكثر من فيلسوف. فالقراءة هي مسيرة فكرية وليست مجرّد فهم لمضامين. وعليه، يجب قراءة ما هو واضح ومفهوم للمتعلّم أوّلاً ومن ثمّ الانتقال إلى ما هو أكثر صعوبةً وغموضاً (Russ, 2002, p.63). فإذا كان الموضوع المعالج يتضمّن مفهوماً واحداً فيجب تحديد هذا المفهوم، وذكر معانيه المختلفة، وذلك عن طريق:

1 ـ أن تتمّ مقارنته مع المفاهيم القريبة منه في المعنى أو تلك التي تعاكسه.

2 ـ جمع أكبر عدد من مظاهره في كلٍّ متناغم ومتّصل.

3 ـ إحصاء المشاكل الأساسيّة المتعلّقة فيه.

4 ـ إختيار المشكلة المفتاح التي تسمح بتنظيم الخطاب الفلسفي.

5ـ إدخال النقاش والخطاب في تصميم مناسب لدراسة المفهوم.

وإذا كان الموضوع المعالج يتضمّن مفهومين أو أكثر، فمعنى ذلك أنّه يتطلّب المقارنة بين عناصر هذه المفاهيم. وتتمّ المقارنة عبر مجموعة إجراءات على الطّالب اتّباعها والانتباه إليها، وهي على الشّكل التّالي:

1 ـ التوقّف عند الموضوع المعرفة إن كان يفترض مقارنةً بين المفاهيم أو مجرّد إقامة علاقة بين مفهوم وآخر. تكون المقارنة واردة إذا وُجدت علاقة قرابة أو علاقة تعارض بين المفاهيم.

2 ـ إذا كانت المقارنة واردة، فيجب أوّلاً استخراج أوجه الاختلاف بين المفهومين، وأوجه التشابه بينهما.

3 ـ أمّا في حالة إقامة علاقة ربط بين المفاهيم، فإنّ الأمور تختلف إذ يجب البحث عن التهديدات والتأثيرات المشتركة بين المفاهيم، والتي تكون إمّا متبادلة وإمّا تحليليّة.

4 ـ من المهمّ الانتباه إلى عدم القيام بمعالجة كلّ مفهوم على حدة دون الدّخول بربطها ببعضها وبناء علاقات توافق أو تعارض بينها (Russ, 2002, p.73).

يُستنتج من ذلك، أنّ مهارة التّمييز بين المفاهيم تظهر على أنّها شرط أساسي للتّحليل الفلسفيّ عند المتعلّم، خصوصاً إذا كان هذا التّحليل في إطار امتحان فكري، وليس في مناسبة ثرثرة أو عرض لمحتويات الدّروس. وهذه التّمييزات بين المفاهيم تسمح للفكر بالخروج من العاصفة الذهنيّة والهروب من كلّ التباس والوصول إلى تفكير دقيق وإلى أفكار واضحة ومتمايزة (Raffin, 1994, p.71). لا شكّ في أنّ العمل على المفاهيم هو أمرٌ مهمّ للغاية، إذ إنّه يمثّل العمل الفلسفيّ ويجسّده إلى حدٍّ كبير. في هذا العمل يجب مساءلة المفهوم حول معناه وما يفترضه، وحول وظيفته، وما يقدّمه على صعيد الفكر، وحول نفعيّته، وكيفيّة مقاربته. يعتبر "كنط" أنّ صفاء المعارف وترابطها في كلّ نسق أو منهاج، يرتبط بوضوح المفاهيم؛ إن من حيث ما تحتويه وإن من حيث ما تخبّئه وراء الكلمات. يتمّ الكمال المنطقي للمعرفة عن طريق تحديد المفاهيم وعرضها وتفصيلها

(Kant, 1982, p.231). وتكمن أهميّة التّعليم بالمفاهيم في أنّ كلّ أستاذ يعطي المادّة على طريقته وبحسب المراجع الخاصّة به، ممّا خلق فروقات واسعة بين أستاذ وآخر وعرّض الطلاّب للظّلم أثناء التّقييم. لذلك فإنّ التعليم بالمفاهيم يخلق نوعاً من الإجماع حول ما يجب أن يُعطى للطّلاب، فيحافظ جميع الأساتذة على لائحة مفاهيم محدّدة في المنهاج على الرغم من اختلافاتهم (Sherringham, 2006, p.64).

وبالتّالي فإنّ تعليم الفلسفة عن طريق المفاهيم يساهم في تحقيق أهداف تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويّة. إنّه لا يخلق فلاسفة بالمعنى التقنيّ للكلمة بل يساعد المتعلّم على عيش تفكير منطقيّ، أيّ أن يسعى إلى طرح الاستفهامات ووضع التصوّرات والمفاهيم والحجج والبراهين، كلّ ذلك في سبيل تخطّي مشكلات الحياة وصعوباتها التي تطرأ عليه على مختلف الصّعد. والتّعليم بالمفاهيم يترافق مع مهمّات ثلاث على المتعلّم أن يتقنها وهي: الأشكلة، والمفهمة، والحجاج.

3 ـ 1ـ الأشكلة:

3-1-1- ماهيّة الأشكلة:

لكي يكون الفكر فلسفياً هناك إجراءات بنائيّة. أوّلها كفاية الأشكلة، وهي قدرة المساءلة عن المعنى أو الحقيقة أو الشكّ التي هي غالباً أحكام مسبقة، باعتبارها فرضيّات أكثر منها أطروحات، أو أن نتدرّج من الطّرح إلى السؤال الذي يجيب عنه (Tozzi, 2012, p.28-30). عرّف معجم "روبير" في طبعته عام 2000 الأشكلة على أنّها فنّ طرح المشكلات. تفترض الأشكلة القدرة على توضيح المشكلات وترتيبها بحسب أولويّتها. لا تقوم الأشكلة على عرض الآراء (رأي الطالب أو رأي المعلّم في الموضوع المطروح)، إنّما تحتاج هذه العمليّة أن يضع المؤشكل نفسه في حقل أسئلةٍ مشروعةٍ فكريًّا؛ عليه أن يمتلك بعض المعارف التي تسمح له بطرح المشكلات. لا يوجد مشكلة إلاّ انطلاقًا من أفق المعارف، وانطلاقًا من احتمالات تستدعي مجموعة من المعطيات وتستثني

أخرى. تسمح هذه المعطيات بالتساؤل حول المشكلة، وبتحليل الواقع والأحداث المحيطة على ضوء وجهة نظر معيّنة (Falcy, 1997, p.8).

إذًا، أن تؤشكل يعني أن تطرح الأسئلة الصحيحة، ويعتبر "ليفي شتراوس" أنّ العالِم ليس ذلك الذي يعطي الاجابات الصحيحة، بل الذي يطرح الأسئلة الصحيحة (Lévi-Strauss, 1964). تكمن قوّة الإشكالية في القدرة على استخراج مجموعة تساؤلات ومشكلات مرتبطة ببعضها بالبعض الآخر انطلاقًا من الموضوع المطروح، كما وتكمن في اختيار الزاوية المناسبة للغوص في الموضوع (Etienne et Revol, 2008). تعتبر "نيكول غراتالو" في السياق عينه، أنّ العمليّة الفلسفيّة تقوم على التساؤل. ويتمحور هذا التساؤل حول الأسس والشرعية والمعاني والمقدّمات والآثار المترتّبة على المفاهيم (Grataloup, 1990). وعلى خلاف اللاهوتيّ، لا يعرف الفيلسوف الحقيقة، إنّما يتساءل عنها. إنّه يطوّر فكرًا تساؤليًا حول المواضيع التي تُطرح عليه (Francis, 1987, p.81). كلّ هذه المحاولات تسعى إلى تحديد الإشكالية وعمليّة الأشكلة، وتحاول أن تميّزها من التساؤل العادي، فما هي ميّزات الإشكالية الفلسفيّة؟

3-1-2- ميّزات الإشكاليّة الفلسفيّة:

تُعتبر الأشكلة عمليّة تقليديّة في درس الفلسفة، لأنّها تحدّد طبيعة التّفكير؛ بالإضافة إلى أنّه لا يجوز البدء بدرس أو مقدّمة موضوع دُون أشكلة مفهوم أو سؤال، كما يجب أن يتمّ إعادة استجواب هذه الإشكاليّة عدّة مرّات خلال السياق. ويعتبر كلّ من أفلاطون وأرسطو أنّنا لا نستطيع التّفلسف إلاّ انطلاقاً من الدّهشة، لذلك تنطلق بداية التّفلسف مع المتعلّمين من السّؤال الذي يتدرّج شيئاً فشيئاً ليصبح إشكاليّة. إنّ طبيعة الأسئلة المطروحة هي التي تجعل منها أسئلة فلسفيّة أو لا. وتهدف هذه الأسئلة إلى توجيه المتعلّم، وليس إلى الإجابة، إنّها نوع من التساؤل؛ كما تهدف إلى إعمال تفكيره مع تركه يتابع عملية التفكير (Raffin, 2002, p.55). وتعتبر "جاكلين روس" أنّ الأشكلة هي سؤال السؤال، هي الصّعود من

مجموعة أسئلة منظّمة إلى المشكلة المكوّنة للموضوع. الأشكلة هي إنشاء حقل تساؤلي موحّد بواسطة المشكلة (Russ, 2002, p.26).

وتمتاز الإشكالية بمجموعة من الخصائص يمكن اختصارها كالتالي:

أ- تنطلق الإشكالية من وضعية أساسية تهدف إلى تحقيق غاية معيّنة.

ب- تتطلّب الأشكلة مجموعة إجراءات تثير الفكر.

ج- تُدخل الإشكالية الذات المفكرة في عملية بحث بهدف الوصول إلى نتيجة نهائية، تكون مبهمة في البداية.

د- تساهم الإشكالية في جعل المؤشكل يدخل في عملية إبداع طريقة حلّ أكثر من تأمين الحلّ له، فهي تساهم في بناء المعرفة.

ه- تتضمّن الإشكالية بعض المفاهيم كالانفتاح والإبداع والاكتشاف (De Vecchi, 2002, p.22).

تنطلق الإشكالية من وضعية مشكلة تفتح آفاق المتعلّم حول موضوع لم يكن قد خطر في باله، أو أقلّه لم يكن قد تناوله على هذا الشكل. أمّا المعايير الأساسيّة التي تجعل من الوضعيّة وضعيّةً مشكلة فتتلخّص بما يلي:

أ- خلق الاندفاع في روح المتعلّم وجعله يدرك أهميّة الموضوع، بالإضافة إلى إشراكه في حلّه، وعدم جعله يشارك عن طاعة وخنوع.

ب- أن تكون الوضعيّة متعلّقة بحاجز يصعب تجاوزه، وعلى المتعلّمين أن يعوا ذلك عن طريق تطوير فكرهم (تمثلاتهم العقلية).

ج- خلق تساؤل عند المتعلّمين، وليس الاكتفاء بالإجابة عن أسئلة المتعلّم.

د- خلق انشقاقات تؤدّي إلى التخلّي عن التفسيرات السابقة للموضوع، خصوصًا إذا كانت هذه التفسيرات والشروحات

غير ملائمة وتتضمّن تناقضات.

ه- جعل الوضعيّة تتضمّن بعض التعقيدات المتّصلة بالواقع، والتي تسمح بالانفتاح على مختلف الإجابات المقبولة ومختلف الإستراتيجيات المعتمدة.

و- أن تؤدّي هذه الوضعية إلى معرفة عامّة على شكل مفاهيم أو قوانين أو قواعد (De Vecchi, 2002, p.47).

هذه هي بإيجاز أهمّ ميّزات الإشكاليّة والوضعية المشكلة التي تنطلق منها، ويبقى السؤال حول كيفيّة الأشكلة في نطاق الموضوع الفلسفيّ.

3-1-3- كيفيّة الأشكلة:

أن يؤشكل المتعلّم ليست عمليّة محصورة بالفلسفة، إذ أصبحت معظم العلوم الإنسانيّة وكتابة المقالة الموضوعيّة ضمن حصص الآداب في التعليم الثانويّ تتطلّب عمليّة أشكلة. لكن، أن يؤشكل المتعلّم فلسفيًا، فهذا ما يُعتبر من الإجراءات التي تحتاج إلى تعلّم وتمرّس، لأنّ الإشكاليّة الفلسفيّة ليست شبيهة بالإشكالية التي نعرفها في باقي العلوم. تشرح "**نيكول غراتالو**[1]" صعوبة تعليم الأشكلة بالطرق التقليديّة لتعليم الفلسفة، فتعتبر أنّ العملية التقليدية التي كانت تقوم على أن يؤشكل المعلّم أمام المتعلّمين حول الدرس المشروح أو المفهوم المُعالج، لم تؤدِّ إلى تعلّم الأشكلة بشكلٍ صحيح، والدليل هو العلامات المتدنيّة أثناء التقييم. لكنّها ترى ضرورة أن تكون عمليّة الأشكلة إجراءً فرديًا أو جماعيًا للمتعلّمين، كي يتمّ اكتساب هذه المهارة الفلسفيّة. وهذا يتطلّب طرح وضعيّات تعلّمية لا تحصُر عمل المتعلّم بالتمرّس والتقليد، بل بالتساؤل وبمواجهة صعوبات مفاهيميّة، تتطلّب لكي يقوم بمعالجتها، أن يدخل في مسيرة استطرادية

1 ـ نيكول غراتالو: أستاذة متخصّصة في ديداكتيك الفلسفة وتعليمها، لها العديد من المؤلفات على هذا الصعيد؛ وهي عضو في مجموعة "غفين" "GFEN" التي تختصّ بالأبحاث حول التعليم والتدريب عليه بطرق حديثة.

متصاعدة. وأعطت "غراتالو" طريقةً تُعتمد كأساس لخلق هذه الوضعيات التعلّمية، عن طريق إظهار التناقضات والجدليّة في تمثّلات المتعلمين العفويّة حول الموضوع المُعالج (Grataloup, 1990, p.98). تتطلّب الأشكلة القدرات التالية:

1 ـ التّساؤل أي وضع فكرة ما موضع شكّ، ثمّ تحويلها إلى مشكلة أي التساؤل حولها وطرحها على شكل سؤال.

2 ـ اكتشاف المشكل الفلسفيّ (انطلاقاً من مفهومٍ ما، أو من خلال العلاقة بين الأفكار).

3 ـ صياغة هذه المشكلة بشكلٍ متأرجح أي بشكلٍ يحتمل إجابات متعدّدة (Tozzi, 1992, p.48).

غالباً ما تُستخرج الإشكاليّة من نقاشٍ، لأنّ الأشكلة لا تعني خلق موضوع وهميّ من لا شيء، وإنّما تعني تبيان مشكلة واقعيّة في الحاضر تبياناً لا يسمح بالضرورة بحلّ المشكلة، وإنّما بمعالجتها.

نستطيع أن نلخّص عمليّة الأشكلة من خلال المجسّم التالي:

الانطلاق من موضوع له علاقة بواقع المتعلّم، أو من مفاهيم فلسفيّة على صلة بالواقع.

- تشكيل لائحة أسئلة حول الموضوع.
- ترتيب الأسئلة حسب أهميّتها.
- تشكيل تساؤل ذي طابع عامّ

خلق حقل تساؤل انطلاقًا من المعارف المأخوذة في الدرس ومن خلال النقاشات الصفيّة والموادّ الأخرى أو من خلال ثقافة المتعلّم.

استخراج مشكلة من الموضوع عن طريق التساؤل حول:

- التناقضات
- التمايزات
- المفارقات

بلورة مشكلة ذات طابع متأرجح تتضمّن ما يبغي المتعلّم إظهاره في متن السياق.

الانتهاء بإشكالية مركزيّة تتضمّن الاحتمالين المتناقضين أو الاحتمالات المتعددة، والتي يجب معالجتها في متن السياق. تكون الإشكالية في الغالب على شكل سؤال.

سعى بعض التربويّين المتخصّصين في تعليم الفلسفة إلى وضع بعض التمارين (Tozzi, 1992, p.50-52) التي تساعد المتعلّم على اكتساب مهارة الأشكلة، نذكر بعضها:

التمرين الأول:

الهدف منه: تمييز الإشكالية الصحيحة من الإشكالية الخاطئة لنصٍ فلسفي .

«إنّ من لا يعرف موقفاً آخر غير موقفه من مسألة معينة، لا يعرف إلاّ النزر القليل عن موضوع الخلاف. وقد تكون حججه جيدة ولا يستطيع أن يدحضها أحد. ولكن، إذا كان هو نفسه عاجزاً أيضاً عن دحض حجج خصمه، وإن لم يكن حتّى على علم بها، فإنه لا مبرر له في تفضيل موقف على آخر». جون ستوارت ميل

السؤال: إقرأ النّص ثمّ إختر الإشكالية التي تناسبه من مجموعة الإشكاليات التالية:

- ما هي أهمية التمسك بموقفي الشخصي ؟
- هل أستطيع أن أفضل موقفي على موقف خصمي من دون التعرف إلى موقفه ومحاولة دحضه؟
- هل لموضوع الخلاف أثر للوصول إلى الحقيقة؟
- كيف نبني الحجج المنطقية؟ وعلامَ تقوم ؟
- ما هي أهمية إعطاء الحجج في تبرير الموقف؟

التمرين الثاني:

الهدف: تعليم الطالب كيفية تحويل الموضوع الفلسفي إلى أسئلة.

السؤال: أدْخل كلمة «صحيح» أو «على العكس من ذلك» على الموضوع المطروح، واستخرج الإشكالية إنطلاقاً من هذه الأسئلة.

* مثال أوّل يقوم به المعلّم؛ الموضوع: هل الجهل أمرٌ جيّد في بعض الأحيان؟

السؤال الأوّل: هل صحيح أنّ الجهل يكون أمرًا جيّدًا في بعض الأحيان؟

السؤال الثاني: على العكس من ذلك، أليس الجهل أمرًا سيئًّا في غالبية الأحيان؟

الإشكالية النهائية: هل يستطيع الجهل أن يكون أمراً جيّداً، أم أنّه على العكس من ذلك أمرٌ سيّىء دائماً؟ بمعنى آخر، أيمكن للإنسان أن يسعى في بعض الأحيان إلى جهل الأمور، أم أنّ عليه البحث دائماً عن الحقيقة؟

* مثال ثانٍ يقوم به المتعلّمون: هل التقاليد هي الخضوع لماضٍ مستمرّ تامّ؟

عناصر الإجابة: سؤال أوّل: هل صحيح أنّ التقاليد هي الخضوع لماضٍ تام؟

سؤال ثانٍ: على العكس من ذلك، ألاّ تعدّ التقاليد نوعاً من التحرّر من الماضي وبناء علاقات سوية معه؟

الإشكالية النهائية: هل التقاليد خاضعة حقاً لزمنٍ لم يعد حاضرًا؟ أم هي نوع من التحرّر من الماضي بطريقة جديدة؟ إستحضار الماضي على أنّه تقليد ألا يُعدُّ نوعاً من الحريّة، تساعد الإنسان على تحسين مستوى عيشه إنطلاقاً من الإستفادة من الخبرات الماضية ؟

التمرين الثالث:

<table>
<tr><td colspan="2">الهدف: التمرّس بطرح سؤال حول حقيقة معيّنة.</td></tr>
<tr><td>السؤال: أكتب سؤالاً فلسفيًّا أو أكثر</td><td>يصلح لأن تكون هذه الأفكار إجابات عنه</td></tr>
<tr><td>مثال: (أتوجه من الإجابة إلى السؤال)
هل حياة الإنسان مسيّرة؟ ← نعم
هل للإنسان القدرة على إبداع حياته؟ ← كلا</td><td>مكتوبٌ أنّ لكلّ إنسان مصيرًا سوف يصل إليه
من الممكن أن يحدث هذا الأمر</td></tr>
<tr><td>التمرين:
نعم ←
كلا ←</td><td>وحده الإنسان يتمتّع بالذكاء، بينما الحيوان لا يتمتّع إلاّ بالغريزة.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ملاحظة: من المهمّ تنبيه الطلاّب إلى الابتعاد عن الأسئلة السطحية، والقيام ببعض الأمثلة أمامهم، فعلى الطلاب أن ينتبهوا لئلاّ يقعوا في عمليّة إعادة تركيب الفكرة المعطاة لهم بعيدًا عن السؤال الفلسفي، مثلاً: أن يُعطى الطلاّب: يجب قتل المجرمين. فيقوم الطالب بطرح السؤال التالي: هل يجب قتل المجرمين؟ بينما المطلوب من أن يطرح السؤال حول صوابية الإعدام: هل الإعدام أمرٌ صحيح؟</td></tr>
</table>

3 ـ 2 ـ المفهمة:

3-2-1- ماهية المفهمة:

تُشتقّ كلمة مفهمة من المصدر فهم، وتعني بحسب معجم "لسان العرب" "معرفة الشيء بالقلب"، كما يعني المصطلح "يفهم الشيء": "يعقله". ويُستفاد من هذين التعريفين أنّ المفهمة تدخل ضمن إطار المعرفة والعقلنة، أي أنّها ليست مجرّد معرفة عاميّة بعيدة عن العقل والمنطق. المفهمة في تعليم الفلسفة هي القدرة على تحديد مفهوم وشرحه، ويتمّ الإنطلاق عادةً من التّمثّلات لبلورة ذلك المفهوم، وقد يتمّ التمييز بين المفاهيم في أحيانٍ أخرى لمزيدٍ من الدقّة والوضوح (Tozzi, 2012, p.28). لذلك يعتبر "توزي" أنّ التفلسف هو المفهمة، بمعنى أنّه لا يوجد تفكير فلسفي من دون مفهمة (Tozzi, 1992, p.37). المفهمة إذاً هي عمليّة فكريّة تقوم على تحويل الفكرة إلى مفهوم، ولكن في غالبيّة الأحيان يمتلك المتعلّم تصوّرًا مسبقًا للفكرة المطروحة، مثلاً: إذا ذُكرت كلمة «حريّة» يتبادر إلى ذهنه «أن يفعل ما يريد». القيام بالمفهمة يعني أن يطرح هذا التصوّر الأوّل على بساط البحث للتأكّد من صوابيّته (Tozzi, 2002a, p.82).

ينطلق كل فكر فلسفيّ من ضرورة التوافق حول معاني المفاهيم المستخدمة في الموضوع المطروح. لذلك، اعتبر "أوسكار برونيفيه" أنّ المفهمة هي التفكير بالتزامن ما بين الذات والآخر. يحمل هذا المعنى بُعد التلاقي بين الذوات المفكّرة الباحثة عن المعرفة. ويشير "برونيفيه" في السياق نفسه، إلى أنّ كلّ مفهوم يحمل في طيّاته مجموعة افتراضات، وله بناء خاصّ به، كما يُفهم انطلاقًا من سياق معيّن. إذًا يتضمّن كلّ مفهوم في ذاته إشكاليّةً، يكون هو الأداة المناسبة لها وعلّة وجودها. إنّه يعالج مشكلةً ولكن من زاوية جديدة. يصبح المفهوم، بهذا المعنى، ما يسمح بالتساؤل والنقد والتمييز، كما يسمح بالتوضيح وبناء الفكر. وينهي "برونيفيه" تعريفه بالقول، إنّه إذا كان المفهوم هو المرحلة النهائية من عمليّة الأشكلة، إلاّ أنّه مفتتح الخطاب الفلسفي بدل أن يكون مختتمه (Brenifier, 2004, p.7).

3-2-2- وظائف المفهمة:

تُختصر وظائف المفهمة في عمليّة التفلسف بما يلي:

أ- معرفة المفاهيم التقليدية واستخدامها بالطريقة التي استُعملت بها. يمكن أن تكون هذه المفاهيم عامّة أو خاصّة، بحسب "برونيفيه". وقد شدّد على ضرورة استخدام المفاهيم وعدم الاكتفاء بمعرفتها؛ لأنّ الفخّ الأكبر الذي كان يسقط فيه الكثيرون سابقًا، هو عدم القدرة على استخدام المفاهيم (Brenifier, 2004, p.18).

ب- التعرّف إلى المفاهيم العامّة، والقدرة على استخراج هذه المفاهيم انطلاقًا من الأحكام والحالات الخاصّة. تُعدّ عملية تجريد المفهوم انطلاقًا من حالة خاصّة واقعيّة، عمليّة بالغة الصعوبة (Brenifier, 2004, p.18).

ج- خلق مفاهيم خاصّة وابداعها بهدف حلّ مشكلة معيّنة (Brenifier, 2004, p.18).

د- تحديد مفهوم انطلاقًا من الخبرة الذاتية ومن الرؤية الخاصّة للعالم ومن المواجهة الشخصيّة مع الآخرين.

ه- إعطاء الميّزات المهمّة للمفهوم والصفات الأساسيّة التي تدخل في تعريفه.

و- مقارنة مفاهيم متقاربة في المعنى أو متّحدة، أو متناقضة، أو متمايزة، وذلك عن طريق طرح الأسئلة حول علاقة هذا المفهوم بالمفاهيم الأخرى. لذلك، تتكامل المفهمة والأشكلة في عمليّة التفلسف.

وباختصار تُعتبر الوظيفة الأساسيّة للمفهمة هي التجريد، أي الانتقال من الواقع إلى المفهوم (Ruffaldi et Trombino, 2004, p.157). هذا الإجراء يتطلّب اليقظة والتجربة والمشاهدة الواقعية والتحليل الحقيقي، بالإضافة إلى القدرة على التوليف بين مختلف المعاني المقترحة.

3-2-3- كيفية المفهمة:

المفهمة إجراء أساسيّ في تعلّم الفلسفة، وهي تتّبع مجموعة من الخطوات يمكن اختصارها كالتّالي:

أ- استخراج الكلمات والمصطلحات المفاتيح الموجودة في النصّ أو في أيّ موضوع فلسفيّ.

ب- تقسيم هذه الكلمات والمصطلحات وفق دلالاتها.

ج- إقامة روابط بين هذه الكلمات من مقارنة أو تعارض أو تماهٍ...

د- استخلاص دلالة المفهوم في الوضعية المعطاة بعد أن يكون المتعلّم قد تتبّعه من خلال تحوّلاته عبر النصّ، أي صياغة المعنى الضمني الذي يظهر من خلال الصور والرموز والأساطير... والذي يستحضر هذه المفاهيم (Tozzi, 1993, p.21).

ه- تفسير المفهوم انطلاقًا من المعاني اللغويّة لشروحاته.

و- التساؤل والتعبير عن التمثّلات العفوية التي يمتلكها المتعلّم ووضعها في مواجهة تمثّلات أقرانه وآراء واعتقادات المعلّم والفلاسفة الكبار.

ز- تحديد سمات المفهوم (Tozzi, 1993, p.21).

عرض "توزي" في مؤلفاته مجموعة من التمارين النموذجية التي تساعد الطالب على المفهمة، نعرض منها:

النموذج الأوّل:

الطريقة: المفهمة انطلاقًا من مختلف معاني الكلمة.

التعليمة: استخدم معاجم شائعة وأخرى فلسفيّة، وابحث عن معاني المصطلحات التالية: الوثنية، الربوبيّة، الألوهية، التوحيد، الشرك، الكلوهيّة.

ما هي نقطة التلاقي بين كلّ هذه المصطلحات؟ (Tozzi, 2002a, p.27)

النموذج الثاني:

الطريقة: المفهمة انطلاقًا من اشتقاق المصطلح.

التعليمة: بهدف تحديد الشكل الأفضل للحكم، قُم بدراسة الاشتقاق اللغوي للمصطلحات التالية: أوتوقراطية، أرستوقراطية، بلوتوقراطية، حكم الشيوخ، الديمقراطية، الملكية، الأوليغارشيّة، الفوضوية. (Tozzi, 2002a, p.37)

النموذج الثالث:

الطريقة: المفهمة انطلاقًا من إنشاء شبكة مصطلحات قريبة أو مناقضة للمفهوم المطروح على بساط البحث.

التعليمة: - أنشئ جدولاً بمعاني وأضداد مفهوم الحقيقة.

- عرّف "الحقيقة" انطلاقًا من معانيها، وانطلاقًا من أضدادها، وانطلاقًا من المصطلحات القريبة منها مع إجراء بعض التعديلات.

- الشكّ والخطأ والكذب هي مصطلحات مناقضة للحقيقة؛ بم تختلف هذه المصطلحات عن بعضها؟ (Tozzi, 2002a, p.47)

من الواضح أنّ الوصول إلى كفاية المفهمة ليس بالأمر السّهل، لذلك يفترض هذا الإجراء أن يكون المتعلّم على إلمامٍ جيّد باللّغة، لكي يستطيع القيام بها. يشدّد "كنط" على أنّ التّفكير في موضوعٍ ما، ومعرفة موضوعٍ ما، ليسا الإجراء نفسه، ويعتبر أنّ معرفة الموضوع تفترض إجراء مفهمة، لكي يتمكّن الفرد من استيعابه (Kant, 1968, p.147). وانطلاقاً من ذلك، فإنّ المفهمة تشكّل ركناً أساسياً من أركان عمليات التفلسف الثلاث، إلى جانب الأشكلة والحجاج.

3 ـ 3 ـ الحجاج:

3-3-1- ماهية الحجاج:

إذا كانت الفلسفة هي البحث عن الحقيقة، ومحاولة فهم علاقة الإنسان بالعالم وبذاته وبالآخر؛ فإنّ الحجاج إجراءٌ أساسيٌّ لتحقيق هذا الأمر. يُعرّف الحجاج في الفلسفة بأنّه عملية إعطاء الحجج التي يؤتى بها للبرهان على رأي أو إبطاله (صليبا، 1978، ص.446). وقد عرّف "لالاند" الحجّة الفلسفية بأنّها "استدلال يرمي إلى برهان قضيّة معيّنة أو دحضها" (لالاند، 2001، ص.93). يهدف هذا الحجاج إلى الشكّ بكلّ ما يظهر على أنّه واضح وجليّ. كلّ ما يضعه المرء موضع تساؤل يدخل ضمن نطاق الحجاج، لأنّ الحجاج يعطي الأسباب التي تدفع بالعقل إلى عدم الركون إلى الحقائق غير المثبتة بأدلّة وحجج (Tozzi, 2002a, p.119). يضع الشكّ الفلسفيّ الأحكام المسبقة موضع تساؤل حتى يجد العقل الحجج الدّامغة التي تثبتها.

ولا بدّ من التّمييز بين الحجاج والبرهنة: الرياضيّات تنطلق من بديهيّات أو مبادئ قبليّة يقينيّة، الأمر الذي يجعل منها علماً برهانياً. بينما تنطلق الفلسفة من مبادئ نظريّة ولا يحقّ لها أن تفترض القبليّة بشكلٍ مطلق، بل عليها أن تسعى إلى حلّ إشكاليّاتها عن طريق الاستنباط، لهذا فضّل "كنط" أن يطلق على الأدلّة الفلسفيّة اسم الحجج الفلسفيّة، والعمليّة التي يعطي فيها الفيلسوف حججه هي الحجاج (Kant, 1968, p.501). إذاً، لا يوجد في الفلسفة براهين بل حجج، والموضوع الفلسفي هو نوع من البرهنة بالحجج، إنّه يبدأ بالمفهمة والأشكلة ولكنّه سرعان ما ينتقل إلى الحجج ليستعرضها ويستخدمها في الدّفاع عن وجهة نظره (Russ, 2002, p.77).

الفلسفة إذاً لا تقوم على التّحليل والجدليّة فقط، إنّما تقوم ايضاً على الحجاج. والحجاج هو فنّ إعطاء الحجج، وذلك يتطلّب بلاغةً وفناً في التّعبير بشكلٍ جيّد بهدف الإقناع. وفي حين أنّ البرهنة هي عمليّة عقليّة تنطلق من فرضيّات استنتاجيّة كما في علم الجبر والهندسة، وتجري فيها الإجراءات

بشكلٍ منطقيّ، وتقضي بربط فرضيّات بفرضيّات أخرى بشكلٍ منطقيّ، يقوم الحجاج على مجموعة إجراءات خطابيّة وُضعت للتّسليم بفرضية. إنّها تهدف إلى الوصول إلى انخراط العقول التي تتوجّه إليهم في الموقف الذي تدافع عنه (Russ, 2002, p.46-47). يعتبر "توزي"، أنّ الحجاج أساس التفكير عند الإنسان، فالتفكير أساسًا يقوم على حجاج الذات، إنّه نوع من ثنائية الذات مع نفسها، حيث تُصبح هذه الذات هي المُحاوِر والمُحاوَر؛ ويضيف أنّ الحجاج الفلسفيّ يكون عقليّا لا عاطفيّا، وذلك عبر توجّهه نحو جمهور عالميّ. لهذا يجب أخذ اعتراضات الآخرين على وجهة نظرنا وحججنا كمثيرات للتفكير (Tozzi, 2002a, p.121-123).

2-3-3- شروط الحجج وأنواعها:

يجب أن يبتعد الحجاج الفلسفي من حيث تطبيقه عن شرح الفكرة نفسها بإسهاب، فكثرة الشّروحات حول الفكرة نفسها تفقّر النصّ ولا تفيد في الفلسفة بل قد تفيد في النصّ الأدبيّ. وفي هذا الإطار، وضع "توزي" مجموعة شروط هي بمثابة قواعد شكليّة تساعد الحجاج على تحقيق غاياته وتعطيه قوّةً وصلابة؛ ومن هذه الشروط:

أ- ألاّتناقض الحجج نفسها؛ أي أن يبتعد المتعلّم عن استخدام أطروحتين غير متوافقتين، فتأتي الحجج الداعمة لهما متناقضة. تكون الأطروحتان غير متوافقتين عندما تلغي الواحدة الأخرى. لا تلغي الأطروحات المتناقضة بالضرورة الواحدة الأخرى(Russ, 2002, p.56)، كما عندما نقول: يخضع الإنسان في جوهره لمبدأ الحياة والموت، فالإنسان قادر على جمع مبدأي الحياة والموت في جوهره وإن كانا متعارضين.

ب- أن تكون متماسكة ومتوافقة مع الأطروحة المؤيّدة للموضوع.

ج- أن تكون متوافقة مع الحجج الأخرى التي تؤيّد الأطروحة نفسها.

د- ألاّ تكون وصفيّة وألاّ تعتمد على العاطفة. (Tozzi, 1992, p. 54)

ه- ألا تكون تكرارًا أو حشوًا أو إطنابًا، حيث يعمد الكاتب إلى شرح الموضوع المطروح كما ورد، ومن دون أدنى تغيير أو تعمّق أو حجاج. في بعض الأحيان يقوم الكاتب بإعادة صياغة النصّ؛ هذا الأمر لا يغني النصّ في شيء جديد ولا يدفعه إلى التقدّم(Russ, 2002, p.56).

و- أن يتمّ تحديد المصطلحات المستخدمة، وهذا الشرط هو في أساس الحجاج الفلسفي الصحيح الذي يسعى إلى الإقناع، وهو يشكّل ضرورة قصوى.

ز- أن يتمّ اعتماد قاعدة التبادل. وتسعى هذه القاعدة إلى تطبيق المعالجة نفسها لوضعين متشابهين متعلّقين الواحد بالآخر (Russ, 2002, p.56).

أمّا أنواع الحجج فهي عديدة، وقد قسّمها "برونيفيه" إلى حجج مقبولة فلسفيًّا وحجج ضعيفة، نعرضها كالتّالي:

أ- الحجج المقبولة فلسفيًا هي: الأخلاقية، العملية، النفسية، الفكرية، المنطقية، الواقعية. ثمّ أعطى أمثلة توضيحيّة لكلّ نوع من أنواع هذه الحجج، وذلك بالإجابة عن السؤال التالي "هل عليك أن تقوم بهذا العمل؟"(Brenifier, 2012):

- الحجّة الأخلاقية: كلاّ لأنّه ليس أخلاقيًا أن نقوم بعمل من دون القلق بشأن رفاهية المجتمع.

- الحجّة العمليّة: كلاّ، يجب أن أتمرّن مطوّلاً لأستطيع أن أقوم به.

- الحجّة النفسيّة: كلاّ، لأنّي لا أرغب في ذلك مطلقًا.

- الحجّة الفكريّة: كلاّ، لأنّه من الأجدى التفرّغ للبحث حول الموضوع ودراسته من كلّ جوانبه.

- الحجّة المنطقيّة: كلاّ، لأنّ عملاً كهذا لا معنى له.

- الحجّة الواقعيّة: كلاّ، لأنّه لم ينجح أيّ إنسان في القيام بهذا العمل في السّابق.

بالإضافة إلى أنّه يمكن بناء الحجج على التتابع أو على الاستنتاج، وقد أوضحت "روس" هذا الأمر بوصفها:

- حجج التّتابع والتي تعتمد على مبدأ التّتابع من السبب إلى النّتيجة. هذا النّوع يُستخدم كثيراً في الكتابات الفلسفيّة.

- الحجج الاستنتاجية، والتّي تقترب من البرهان المنطقيّ، وخير مثالٍ عليها الكوجيتو الدّيكارتي «أنا أفكّر إذاً أنا موجود» (Russ, 2002, p.57-58).

ب- الحجج الضعيفة فلسفيًا هي:الحجّة القائمة على حكم مسبق، الحجّة القائمة على فرضية مجانية، الحجّة التي تتضمّن تعسّفًا وظلمًا، الحجّة المبنيّة على العادة، الحجّة المبنيّة على الأوضاع السائدة، الحجّة القائمة على التحجّج بالآخرين، الحجج التي تقوم بتضخيم الفعل أو بتقليله، الحجّة التي تقوم على سلطة الآخرين وهي لا تنتج عن تحليل سببيّ أو منطقيّ أو عقلانيّ بل تكون قوّة إقناعها بسبب سلطة قائلها، الحجّة الخرافيّة التي تفترض أمورًا غير واقعيّة (Brenifier, 2012).

يعود ضعف عمليّة الحجاج، بحسب "برونيفيه"، إلى مجموعة من الأسباب يمكن اختصارها كالتالي: غياب الحجج من الأساس، ألاّ تكون للحجج علاقة بالموضوع المطروح، تناقض الحجج، عدم اكتمال الحجج، اعتماد حجج

خاطئة، اعتماد حجج غير منطقية، اعتماد حجج ضعيفة، عدم وضوح الحجج، اعتماد الحجج القائمة على أيديولوجيات... (Brenifier, 2012)

3-3-3- كيفية الحجاج:

بناءً على ماهيّة الحجاج وشروط وأنواع الحجج، أصبح بالإمكان الغوص في كيفية الحجاج الفلسفيّ ضمن معالجة الموضوع أو تحليل النصّ أو ضمن الحوار. يفترض الحجاج، إذًا، أن يكون هناك أطروحة بحاجة إلى الإثبات أو النقض. لا بدّ، في البداية، من تحليل المفاهيم، لأنّ التحليل يسمح بالانتقال من المفاهيم العامّة التي تفتقر إلى الدقّة، إلى المفاهيم الخاصّة والدقيقة التي تتعلّق بالموضوع المطروح. هذا الأمر يساهم في حلّ الالتباسات الناتجة من اللغة الشائعة ويزيل غموض الأطروحة. ينتقل بعدها المتعلّم إلى بناء الحجج متّبعًا الطريقة التالية:

أ- إعلان أطروحته حول الموضوع المطروح، والتي يفترض أنّها تجيب عن جزء من المشكلة المطروحة.

ب- شرح أطروحته هذه عن طريق تحليل المفاهيم وتحديدها.

ج- إثبات صوابية أطروحته عن طريق الحجاج، كونها تصدر بطريقة منطقية عن هذه التحديدات (كنتيجة أو استنتاج أو سبب... وذلك انطلاقًا من معارفه الفلسفيّة) أو كونها تطبّق شروط الحجاج وتشكّل نوعًا من أنواعها المقبولة.

د- ذكر الجديد الذي تقدّمه هذه الأطروحة على الموضوع المطروح، وكيفية إفادتها له.

ه- إظهار الحالات التي يمكن تطبيق هذه الأطروحة فيها، وذلك عن طريق إيراد أمثلة أو الاستشهاد بأقوال فلاسفة. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الأمثلة ليست حججًا بذاتها، لكنها تدعم الحجّة بأنّها ممكنة الحدوث، وكذلك بالنسبة إلى أقوال الفلاسفة التي

تدعم حجج المتعلّم، فلا يجوز أن يحلّ قول الفيلسوف وفكره محلّ فكر المتعلّم (Tozzi, 1992, p. 56).

واعتمد الديداكتيكيون في تعليم الفلسفة على تمارين تساعد الطالب على الحجاج، تمامًا كالتمارين التي تساعده على الأشكلة والمفهمة، نذكر منها:

النموذج الأول:

الهدف: تمييز الحجج الفلسفية من الحجج غير الفلسفيّة، واستخراج خصائص وسمات الحجج الفلسفية. (75 .p ,2991 ,izzoT)

التعليمة: من بين الحجج التالية، ميّز الحجج الفلسفية من الحجج غير الفلسفيّة.

- لن أقوم بهذا العمل لأنّه ينافي الأخلاق العامّة.
- ستمطر غدًا لأنّه نهار الثلاثاء، وفي كلّ ثلاثاء تمطر السماء.
- لا يملك الطبيب حقّ التصرّف بحياة الآخرين، وبالتالي لا يحقّ له القيام بالقتل الرحيم.
- هذا الرجل سرق حقيبتي لأنّ صديقه لصّ.
- لم أقم بفرضي لأنّه كان لديّ الكثير من الأمور لأقوم بها.
- الانتحار جيّد لأنّه دليل شجاعة فائقة.
- الانتحار هو قتل الغير الدفاع عن النفس والقتل لغير الدفاع عن النفس جريمة، وكلّ جريمة مرفوضة، وبالتالي فالانتحار مرفوض.

- **حاول بدورك أن تبني حججًا فلسفيّة حول مواضيع من اختيارك.**
- **ما هي برأيك خصائص الحجاج الفلسفي؟**

النموذج الثاني:

الهدف: إيجاد الأطروحات الصالحة للحجاج. (75 .p ,2991 ,izzoT)

التعليمة: ما هي الإجابات الممكنة عن السؤال التالي: "هل الإنسان حرّ؟"

النموذج الثالث:

الهدف: العمل على تحسين الحجج. (75 .p ,2991 ,izzoT)

التعليمة: أظهر التناقض الموجود في الحجّة التالية: "من يقتُل يجب أن يُعدَم".

خلاصة القول: إنّ الحجاج هو القدرة على دعم أطروحة والتحقّق منها، أو الاعتراض عليها بواسطة أفكار مؤسّسة بشكلٍ قويّ وبراهين فكريّة (Tozzi, 2012, p.29-30). هذه القدرات الفلسفيّة هي حاجة للمّهمات الفلسفيّة المعقّدة، مثل معالجة موضوع وغيره. فهي تظهر وجودًا فعليًّا لفكرٍ شخصيّ لدى الطّالب، وتحقّق الأهداف الموضوعة لتعليم الفلسفة.

مسألة مناهج الفلسفة وطرق تعليمها هي من المسائل الأساسية لأيّ منهاجٍ يسعى لأن يكون متطوراً ومفيداً في الوقت نفسه. ومهما كان محتوى المنهاج مهّماً، إذا لم يُعطَ بالطريقة المناسبة ووفق منهجيّةٍ معيّنة، فإنّه يبقى من دون فائدةٍ تُذكر. والطّرق المتّبعة في تعليم الفلسفة بالإضافة إلى الأشكال والمنهجيّات، عديدةٌ ومتنوّعة، وهي تنطلق من الفلسفة ذاتها، على أساس أنّ الفلسفة هي منهجيّة ذاتها. وعلى المعلّم الجيّد أن يعرف كيف يستفيد من هذا التنوّع والتعدّد في تعليمه، لكي يطال مع متعلّميه مختلف طرق التّفكير الفلسفيّة، ولكي يخرجهم من رتابة التّعليم ويسعى إلى توسيع آفاقهم. إنّما لا توجد طريقة أفضل من الأخرى، ولا شكلٌ أحسن من الآخر، بل لكلّ طريقةٍ وشكلٍ ومنهجيّةٍ دور يلعبه لبناء هذا الصرح الفكريّ الفلسفيّ، ولتحقيق الأهداف التي من أجلها تُدرَّس الفلسفة.

الفصل الرابع: أهداف تعليم الفلسفة وكفاياته

لا بدّ لأيّ منهاج جدّيٍّ ونافعٍ، ولأيّ تعليمٍ فلسفيٍّ، مهما تنوّعت أساليبه، من أهدافٍ يُرجى تحقيقها؛ وذلك، كيلا يتحوّل هذا التّعليم إلى مجرّد سردٍ للكلمات وثرثرةٍ لا طائل تحتها. والأهداف المرجوّة من تعليم الفلسفة عديدة؛ ذلك أنّها لا تطال جانباً واحداً من حياة الإنسان، بل مختلف جوانب هذه الحياة. إنّ الفلسفة متعدّدة الموضوعات، تطال بموضوعاتها الحياة برمّتها، وتحاول أن تجيب عن مختلف الأسئلة التي تُطرح عليها. لذلك، فإنّه من الواجب لأيّ منهاج فلسفيّ أن يبدأ بتحديد أهدافه قبل الشروع بالبحث في مضامينه، ومحاولة وضع مضامين تحقّق هذه الأهداف. بل إنّ تعليم الفلسفة بأكمله يجب أن يسعى إلى تحقيق هذه الأهداف، وإلاّ فإنّه يفقد قيمته. فما هي الأهداف المتوقّعة من تعليم الفلسفة؟ وما هو الأساس التربويّ لهذه الأهداف؟ وهل لها أساسٌ فلسفيّ؟ وما هي النتائج المرجوّة والانتظارات؟ هل من فرقٍ بين التّعليم بالأهداف والتّعليم بالكفايات؟ وعلام يقوم هذا الفرق؟

أوّلاً: عرض لهذه الأهداف

1 ـ الأهداف الأساسية

1 ـ 1 ـ التفكير الذاتي.

يُعتبر هذا الهدف على أنّه الأوّل والأهمّ إذ إنّه الهدف الذي يتّفق عليه الجميع لتعليم الفلسفة. وقد عبّر "آلان رينو" عن ذلك حين قال: «كلّ شيء يدلّ على نوع من التّوافق بين النّظرة التقليديّة إلى التّعليم والنّظرة الحديثة، أيّ الاتّفاق أن يكون الهدف الأوّل للتّعليم هو خلق البيئة المؤاتية لتنمية شخصيّة المتعلّم، واستقلاله الذاتيّ، وتهيئته للخلق والإبداع؛ على أن يتكامل هذا الأمر مع تلقّي المعارف والمعلومات المتوارثة على مختلف الأصعدة والميادين» (Ferry et Renault, 1999, p.115). يستنتج من ذلك أنّ تعليم الفلسفة، في المرحلة ما قبل الجامعيّة، لا يسعى إلى تنمية جانب واحد من شخصيّة المتعلّم بل يسعى إلى أن يطال هذه الشخصية ككلّ. كما أنّه لا يحضّر المتعلّم إلى تخصّص معيّن في المستقبل بل يحضّره للحياة. لذلك فإنّ هذا الهدف هو من الأهميّة بحيث أجمع عليه معظم الفلاسفة والعاملين في حقل تعليم الفلسفة. إذاً، يهدف تعليم الفلسفة إلى بناء شخصية المتعلّم بناءً يسمح له بأن يفكّر بذاته (Châtelet, 1972, p.24)، ويتخلّص من التبعيّة والارتهان للآخرين. وعندما يصبح متحرّراً من القيود الخارجية، يعرف المتعلّم أنّه أصبح أفضل مّما كان يعتقد أنّه عليه قبل تعلّم الفلسفة، إذ إنّ الذاتية والأهواء والشخصيّة تغيب قليلاً لتفسح المجال أمام الفكر.

من خلال ما سبق، يمكن القول إنّ بناء شخصيّة المتعلّم، وتنمية تفكيره الذاتي يجب أن يؤدّيا به إلى الحرّية، وقد عبّر "دريدا" عن ذلك حين قال: «تسعى

الفلسفة إلى خلق أناس أحرار، هذا ما هو مفترض من خلال تعليمها» (دريدا، 2010 ص. 76). هذه الحريّة تفترض الوصول إلى مرحلة التّفكير الذاتيّ الذي يسمح للإنسان بوعي تمايزه عن الآخرين، بينما تبنّي أفكار الآخرين، يجعل منه مجرّد تابع، تمّحي معه شخصيّته أمام شخصيّة الآخرين، فيصبح كأنّه غير موجود. يقول "هيغل" في أحد الدّروس المُلقاة في "برلين": «الروح الحيّ يقول: دعوا الأموات يدفنون موتاهم وتعالوا اتبعوني. الأفكار، الحقائق، المعارف التي أمتلكها بشكلٍ تاريخيّ خارج نفسي، يعني أنّها ميّتة بالنّسبة إلي، أمّا فكري ونفسي فليسا ميّتين... ما يجب هو أن أفكّر بذاتي» (Hegel, 1970, p. 55-56). إذًا يتمرّن الطّالب على الحريّة في صفّ الفلسفة، عن طريق تمرين الفكر. ويمكن القول إنّ هذا الأمر هو الهدف الخاصّ والضروريّ لهذا التعليم، ولا يمكن تخطّيه لأنّه الأساس الذي تنبع منه باقي الأهداف، ولأنّه الشّرط لكي تتوفّر هذه الأخيرة. بمعنى آخر، من دون التفكير الذاتي لا يمكن للأهداف الباقية أن تتحقّق، من هنا ضرورة تحصينه وبقائه نصب عينيّ المعلّم أثناء تحضيره وتعليمه للفلسفة.

1 ـ 2 التّفكير بالمبادئ.

إذا كان الهدف الأوّل من تعليم الفلسفة هو التفكير الحّر، فإنّ ذلك لا يتمّ إلاّ عن طريق العمل على ملكات العقل وقدراته. وقد تبنّى هذا الهدف العديد من العاملين على تحديث المناهج، فتعليم الفلسفة لا يهدف كثيراً إلى إعطاء معلومات للطلاّب؛ بل إلى تنمية طاقاتهم الفكريّة الشخصيّة. هذا الهدف طموح للغاية، يجب الاعتراف بذلك، ونادراً ما يتمّ الوصول إليه. إلاّ أنّه لا بدّ من المحاولة والمثابرة للوصول إلى هذا الأمر (Tozzi, 2002b, p.105)، لأنّ التّفكير بالمبادئ وتنمية قدرات العقل ضروريان على صعيد التّنشئة والعمل، لتكوين استقلاليّة التّفكير وتطوّره. يسمح هذا الهدف في حال تحقّقه لدى المتعلّم، بأن يصبح هذا الأخير قادراً على طرح المشاكل، وتحليلها ومناقشتها وإيجاد الحلول لها عن طريق العقل. وباختصار فإنّ عمليات التفكيك والتحليل والتوليف والمقارنة والشّرح

والتّوضيح والاستنتاج والاستقراء وغيرها هي قدرات وملكات عقليّة، والطّالب يحتاج إلى التدرّب عليها، لكي يكتسبها، وهذا ما يؤمّنه تعليم الفلسفة.

1 ـ 3 التفكير النقديّ[1]:

ينطلق مفهوم النقد في الفلسفة من الفيلسوفين "ديكارت" و"كنط"، اللذين استخدما هذا المفهوم كلٌّ بطريقته. استخدم "ديكارت" النقد حين انتقد حصول المعارف عند الإنسان عن طريق الحواس، وقد ظهر ذلك جليًا في كتاب "مقال عن المنهج" (Descartes,1637, p.23)، حين اعتبر أنّ المعارف تتحصّل عن طريق العقل. في المقابل، استخدم "كنط" مفهوم النقد بشكلٍ مغاير تمامًا للنقد الديكارتي، حين اعتبر أنّ النقد هو نقد للعقل وملكاته، خصوصًا حين يستخدم معارف مستمدّة من مبادئ سابقة من دون أن يتساءل كيف وصلت إليه وبأيّ حقّ أخذت معناها هذا (كنط، 1988، ص.23). إذًا إنّه نقد للدوغمائيّة، يهدف "كنط" من خلاله إلى الغوص في كيفية عمل العقل للوصول إلى المعرفة. وانسحبت طريقة التفكير النقديّ بتأثيرٍ من "كنط" على تعليم الفلسفة وأهدافه.

يمكن مُلاحظة هذا التدرّج في الأهداف؛ إذ إنّها جميعها تتعلّق ببعضها الآخر، وتتدرّج تباعاً. يتمّ تحققّ الهدف الأوّل، عن طريق تنمية شخصيّة المتعلّم، وتأمين حريّة التّفكير له؛ مّما يستتبع تنمية قدراته العقليّة والفكريّة. وهذا الهدف الأخير يؤدّي إلى تنمية الهدف الثالث أي تنمية الفكر النّقدي. والمقصود بالفكر النّقدي قبول أو رفض فكرة ما، بعد النّظر إلى مصدرها وتحليل عناصرها والكشف عن دقّة محتواها، والتّمييز بين ما تحويه من حقائق، وبين ما هو آراء شخصيّة فيها. هذا بالإضافة إلى التأكّد من مدى اتّساقها والقدرة على برهنتها. لقد تعدّدت التعريفات حول الفكر النّقدي، فاعتبر «لاسكر» أنّه العملية العقلية التي تسمح بتحسّس المشكلة والتعّمق في دراستها، ورؤية أوجه التّناقض فيها، مّما يساعد

1 ـ يستخدم البعض مصطلح الفكر النّاقد بدل التّفكير النّقديّ الذي يُشتقّ بالنّسبة إليهم من كلمة النّقود أي الأموال.

على النّموّ والتقدّم، والوصول إلى مرحلة إطلاق الحكم، ومعرفة المبادىء العامّة، وعدم التوقّف عند الجزئيّات وحدها. هذا كلّه يؤدّي إلى الابتعاد عن الأحكام المسبقة، والتعصّب لفكرٍ معيّن (Lasker, 1980). يرجع مفهوم التّفكير النّقدي إلى أيّام سقراط الذي سعى إلى التّركيز على العقل لتوجيه السّلوك. وفي هذا العصر، تطوّر هذا المفهوم كثيراً مع "جون ديوي" وفكرة التّفكير المنعكس. كما رأى معظم فلاسفة الحقبة الأخيرة من القرن العشرين أنّ للفلسفة دوراً كبيراً تلعبه على صعيد إصلاح المدارس والتّربية. وهكذا بنى علماء النفس المعرفيّون والتربويّون والفلاسفة وجهات نظر حول كيفيّة استخدام التّفكير النّقدي في أطر تربويّة ومعرفيّة بهدف استغلال القدرات العقليّة والإنسانيّة (عصفور وطرخان، 1999).

لقد اختلف التربويّون والفلاسفة حول مهارات التّفكير النّقدي، إلاّ أنّ ما يجمعهم جميعاً هو أنّ هذه المهارات كلّها تصّب في خانة المهارات العقليّة الواجب تمرين الطّالب عليها. وقد حدّدها "واطسن وجلاسر" بالاستنباط والتّفسير وتقويم الحجج ومعرفة المسلّمات والاستنتاج (Watson & Glaser, 1974). وقد أضاف السّعدي إلى هذه المهارات، مهارة التّحليل ونقد المعلومات مع مصادرها، ومهارة التّدقيق أثناء فحص الوقائع ومهارة إصدار الأحكام (السّعدي، 1982). كما أضاف "اللّقاني" إلى سابقيه مهارة التّمييز بين الرأي والحقيقة (اللّقاني، 1990). ممّا تقدّم، تظهر أهميّة تربية المتعلّم على الفكر النقديّ كشرط من شروط تمرين العقل والوصول إلى الحريّة الفكريّة. يعتبر "شاتليه" أنّ كلّ إنسان يمتلك نظرة فنيّة إلى العالم، تتحكّم بتصرّفاته وأفكاره وعواطفه: إنّه خاضع لقواعد عمل، ولعاداتٍ فكريّة ولمعتقدات يقبلها وكأنّها قائمة بذاتها. إنّه يعيش إذاً في الخضوع. لذلك تأتي الفلسفة حاملة معها لواء الحريّة والنقد، فهي تعلّم على وعي ما يدور حول الإنسان وعلى رفضه إذا كان سيّئاً وعلى التّساؤل حوله. انطلاقاً من ذلك، تبرز الحاجة إلى هذا الهدف في تعليم الفلسفة، فمن دونه يبقى هذا التعليم قاصراً عن تحقيق باقي الأهداف، وبالتّالي مجرّد تلقين لمعلومات هي

أشبه بثرثرة لا يستفيد منها المتعلّم بشيء، وينساها مع أوّل انتقالٍ يحقّقه من التّعليم الثّانويّ إلى المرحلة الجامعيّة .

2 ـ الأهداف الفرعية.

2 ـ 1 مشاركة الفلاسفة الكبار بالتفكير.

يرى البعض في هذا الهدف نوعاً من العودة إلى تعليم تاريخ الفلسفة بالطّريقة التّلقينيّة، حيث يعرض الأستاذ للمذاهب الفلسفية أمام متعلّميه، ولأفكار الفلاسفة الكبار، بغية تبنّيها وحفظها وتسميعها. إلاّ أنّ التّفكير الذاتيّ هو الهدف الأساسيّ من تعلّم الفلسفة، لذلك انتقد "فيري" هذه الطريقة والمنهاج الإيطالي الذي كان يعتمدها، واعتبر أنّها لا تمتّ إلى الفلسفة بصلة، لأنّ نشوء الفلسفة مرتبط بسيادة التّفكير وحريّته (Ferry et Renault, 1999, p.34). فما المقصود إذاً بمشاركة الفلاسفة الكبار في التّفكير؟ المقصود هو الاطّلاع على نظريّات هؤلاء الفلاسفة وأفكارهم، وكيفية مقاربتهم للمشاكل المطروحة، ومحاولة تبنّي فكرهم وآرائهم على أنّها أفكار المتعلّم الشخصيّة. كلّ ذلك، ليس بهدف قبولها كما هي، إنّما بهدف التعّمق فيها وتمحيصها وإعادة إنتاجها، بشكلٍ يتلاءم مع الواقع الحالي. عندما يتعمّق الطّالب بنظريّةٍ ما، عليه أن يقوم بنقدها وبالتّدقيق فيها، لكي يحدّد فيما بعد مدى صلاحيّتها. انطلاقاً من ذلك، تكون مشاركة الفلاسفة الكبار في التّفكير نوعًا من الشراكة، بحيث يصبح المتعلّم شريك الفيلسوف في إنتاج المعرفة، ويصبح قادراً على أن يناقشه، فيصبح هو بنفسه فيلسوفاً قادراً على استخدام عقله بطريقةٍ صحيحة.

لذلك، لا بدّ من التّمييز بين هذا الهدف المهمّ في تعليم الفلسفة، وبين تعليم تاريخ الفلسفة. وبما أنّ تعليم الفلسفة لا يهدف بشكلٍ أساسيّ إلى تخصّص المتعلّم في هذه المادّة، ولو أنّ ذلك ليس خطأً، فإنّه من المفضّل أن يبتعد عن موسوعيّة التّعليم (جعل الطالب موسوعةً) وتاريخيّة التّعليم، وألاّ تميل دروس الفلسفة إلى سرد تاريخيّ لنظريّات قد تمّ تخطّيها، بل أن يُستخدم فكر الفلاسفة وإنتاجاتهم،

في معرض البحث والتعّمق، للاقتراب من الحقيقة أكثر فأكثر (Sherringham, 2006, p.63). وعليه، فإنّ أيّ تعليم للفلسفة يجب أن ينطلق من أفكار الفلاسفة السّابقين، حتّى لو كان الهدف منه هو التّفلسف، أي الابتعاد عن التّلقين، فمشاركة الفلاسفة أفكارهم أمرٌ ضروري للوصول إلى حالة التّفلسف الحقيقيّ.

2 ـ 2 القطيعة مع الأحكام المسبقة.

يأتي الطّالب إلى صفّ الفلسفة للمرّة الأولى، وهو يحمل معه أفكاراً ومعتقداتٍ وقيماً ومبادىء ورثها عن المجتمع أو العائلة أو الحيّ الذي يعيش فيه، أو القبيلة أو... هذه الموروثات غالباً ما يقبلها، بدون تفكير أو تمحيص لمجرّد أنّ الشّخص الذي نقلها إليه هو مصدر ثقة بالنسبة إليه. لذلك، فإنّ من أهداف الفلسفة أن تربّي المتعلّم على الابتعاد عن الأحكام المسبقة والأفكار الموروثة أو أقلّه التأكّد من صحّتها قبل تبنّيها. اعتبر "أوسكار برونيفيه" أنّ الأحكام المسبقة هي من الأدلّة الكاذبة التي تعيق عملية تعلّم الفلسفة (Brenifier, 2002, p.73). ويكمن حلّ هذه المشكلة في تعليق هذه الأحكام ووضع كلّ المعتقدات والتشيّعات للآراء والمذاهب جانباً، بهدف دراسة المسألة المطروحة من مختلف جوانبها بشكلٍ حياديّ. ويشير "كنط" إلى أنّ التّعبير عن الرّأي هو الاعتقاد بناءً على براهين غير مثبتة لا ذاتياً ولا موضوعياً، وبالتّالي فإنّ الأحكام المسبقة هي مجرّد أحكام مؤقّتة، من المهمّ أن تعبّر عن رأي الفرد المفكّر قبل تأكيده وتثبيته، ولكن من الخطأ اعتبارها أكثر من مجرّد رأي. إنّها بداية المعارف وليست المعارف (Kant, 1982, p.103). باختصار فإنّ الفلسفة تهدف من جملة ما تهدف إليه إلى جعل المتعلّم يتخطّى أحكامه المسبقة والتي تتّسم بطابع الذاتيّة إلى المعرفة الأكثر شمولاً والتّي تميل غالباً إلى الموضوعيّة.

2 ـ 3 التمكّن من مقاربة المواضيع الكبرى وقضايا العصر، واتّخاذ المواقف المناسبة منها.

يتعلّق هذا الهدف إلى حدٍّ كبير، بمضمون المنهاج، فالمقصود بالمواضيع

الكبرى وقضايا العصر هو كلّ ما يطرأ على المجتمع الإنسانيّ من قضايا ومسائل، تتطلّب إعمال العقل لمقاربتها، والحكم عليها. لا يجب أن يُحدّد تعليم الفلسفة فقط بمجموعة مواضيع عالجها الفلاسفة ولم تعد تهمُّ العصر، فيما نجد مواضيع جديدة تطرأ نتيجة تقدّم العلم والتكنولوجيا وتبدّل طريقة العيش. على تعليم الفلسفة أن يواكب العصر، فيسمح للمتعلّم بأن يكون جاهزاً لمعالجة أيّ مشكلة تطرأ عليه أو أيّ قضيّة تُعرض أمامه، فلا يكون محدوداً بمجموعة مسائل درسها وتعلّمها في المدرسة. وقد شدّدت مناهج معظم البلدان التي تولي أهميّة لتعليم الفلسفة على هذا الهدف، فقد ورد في لائحة الأهداف الموضوعة في منهاج الفلسفة الفرنسيّ، أنّ هذا التّعليم يهدف إلى «جعل الطّالب منفتحاً على مكتسبات المناهج الأخرى؛ وذلك بهدف تطوير ملكة التّحليل عنده وهي التي تمكّنه من الوصول إلى دقّة المفاهيم وتخلق حسّ المسؤوليّة الفكريّة لديه. كلّ هذا يؤدّي إلى فكر مستقلّ ذاتياً، مهيّأ لتعقيدات الواقع وقادر على استخدام الوعي النّقدي في مقاربة قضايا العالم المعاصر» (B.O., 2003).

إذاً، وباختصار، يهدف تعليم الفلسفة من جملة ما يهدف إليه، إلى دراسة المسائل الأساسيّة، انطلاقاً من إسهامات الفكر الفلسفيّ. وتحقيقاً لهذه الغاية، يسعى المنهاج إلى نقل المعارف حول أعمال بعض الفلاسفة وفكرهم إلى المتعلّمين، ويساعدهم على اكتساب وتطوير المهارات اللاّزمة لقيادة عقلهم بشكلٍ صحيح وصارم (MELS, 2011, p.14). وهكذا يغدو تعليم الفلسفة تعليماً للحياة، وليس مجرّد تعليمٍ لعلامةٍ، ينالها المتعلّم نتيجة التّقييم. فالمطلوب من المتعلّم أن يصبح فيلسوفاً، بمعنى أن يعرف كيفيّة التعبير عن فكره، بشكلٍ منهجيٍّ دقيق. ويمكن تحقيق هذا الفنّ عن طريق معالجة الأسئلة الفلسفية (Durkheim, 1895, p.121-147). لهذا، يجب التّشديد على ضرورة أن يهدف تعليم الفلسفة إلى معالجة المواضيع الكبرى، ومعرفة كيفيّة الحكم عليها.

2 ـ 4 مواجهة الصّعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلّم في الحياة.

يرتبط هذا الهدف بالهدف السابق، إذ إنّ مقاربة المواضيع الكبرى، ومعرفة

الحكم عليها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة اليوميّة. كما أنّ الصّعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلّم تتعلق بدورها بالحياة اليوميّة. لا يجب أن يهدف تعليم الفلسفة إلى مقاربة المواضيع الكبرى فحسب، بل إلى تنمية القدرات الإنسانيّة، لتلبية حاجات الحياة وضروراتها، ولمعرفة كيفيّة مواجهة صعوباتها وتعقيداتها (Poucet, 1999b, p.65). تاريخياً، يظهر التّغيير في توجّهات تعليم الفلسفة: فبعد أن كانت الفلسفة تُعلّم لإراحة السلطة السياسيّة، أصبحت تُعلّم لتكوّن الفرد، بطريقة تُجيب عن متطلّبات الحياة في المجتمع. ولا تهدف الفلسفة إلى تكوين علماء، إنّما إلى تهيئة الشباب للحياة اليوميّة. يجب أن يكون التّعليم على علاقة بالحياة الواقعية. يقول "بوسيه": «لا يجب على المعلّم لفظ كلمة واحدة لا تهدف بشكلٍ مباشر أو غير مباشر إلى تكوين فكر الطّالب وأحاسيسه، لكي يتمكّن من اتّخاذ موقف حول الموضوع المطروح فيما بعد» (Poucet, 1999a, p.216). وعليه، تهدف الفلسفة إلى مساعدة المتعلّم على مواجهة صعوبات الحياة، ومشاكلها؛ وتدفعه إلى تحسين أحواله على الأصعدة كافّة، خصوصاً في هذه الأيّام التي تطوّرت فيها التكنولوجيا والاختراعات، وازدادت تعقيدات الحياة أكثر فأكثر، مّما دفع منظّمة الأونيسكو إلى المناداة بضرورة تعليم الفلسفة، لكي تساعد مواطن المستقبل على تخطّي هذه الصّعوبات (Unesco, 2011, p.40). ويحتاج المراهق الذي يعيش سلسلة من التحوّلات الجسديّة والنفسيّة، إلى الفلسفة التي تساعده على اتّخاذ الخطوات المناسبة في هذه المرحلة الصّعبة.

2 ـ 5 التربية على القيم الكبرى.

ما زالت الفلسفة تحتلّ الموقع الأساسيّ في كلّ ما يختصّ بالمواضيع الأخلاقيّة، خصوصاً في البلدان التي تبنّت نظام العلمنة، فأصبحت بحاجة إلى علمٍ يُرسي القواعد الأخلاقيّة على أساساتٍ صلبة، وينشّىء المواطن على هذه القيم والمبادىء الفلسفيّة. إذ إنّ الفلسفة تلعب هذا الدّور المهمّ والأساسيّ في المجتمعات وفي تمدّنها. وقد اعتبرت "فرنسواز شينيه" أنّ الهدف الأبعد من تعليم الفلسفة،

والذي يتخطّى المحتوى والمسيرة الفكريّة، هو ذلك الذي يطال المسيرة الأخلاقيّة للمتعلّم(Chenet, 2001, p.118) . فالنّاحية الأخلاقيّة هي أكثر ما يحتاج إليه هذا التقدّم التكنولوجي الهائل في مسيرته التطويريّة؛ ولولا الفلسفة التي تمثّل نوعاً من الرّقابة والإشراف على العلوم والتكنولوجيا وإنتاجاتهما، لكانت البشريّة مهدّدةً في وجودها، نتيجة بعض الاكتشافات والاختراعات الخطرة عليها. وتهدف الدروس الفلسفية ذات الطّابع الأخلاقيّ إلى جعل المتعلّم يبحث في أساس القيم الأخلاقيّة، ويناقشها من مختلف الأوجه، فيدرك سلبيّات عدم تطبيقها، ويتبّناها عن اقتناع، وليس عن خوف أو واجب أو إكراه. لقد حدّد مؤتمر الأونيسكو حول تعليم الفلسفة المنعقد في العام 2011، أنّ تعليم الفلسفة الأخلاقيّ هو ضرورة ملحّة لأنّه يساعد المتعلّم على تبنّي الأحكام الصائبة، فيما يتعلّق بالقضايا الأخلاقيّة، ويحسّن من تصرّفاته وسلوكه في المجتمع، كما يدعم في الكثير من الأحيان المعتقدات الدينيّة للمتعلّم في البلدان التي يغلب عليها التوجّه الديني (Unesco, 2011, p.47). وهكذا فإنّ الفلسفة تسعى، إلى جانب التّعاليم الدينيّة الأخلاقيّة والتربية المدنيّة، إلى بثّ القيم الكبرى في المتعلّم ودفعه إلى تحسين سلوكه في المجتمع.

2 ـ 6 مفهوم المواطنيّة:

إذا كانت الفلسفة تهدف إلى أن تكون واقعيّة، تهمّ المتعلّم في حياته اليوميّة، فإنّ هذا المتعلّم سيكون مواطن المستقبل، وبالتالي على الفلسفة أن تنشّئه على المواطنيّة الصحيحة، لكي يغدو فعّالاً في وطنه، يعرف حقوقه وواجباته ويشارك في إعلاء الوطن. لقد حدّدت مناهج العام 1902 في فرنسا الهدف من تعليم الفلسفة بإثنين: الأوّل أنّ تعليم الفلسفة هو توليفة لكّل التعاليم السّابقة. والثاني أنّ تعليم الفلسفة يسلّح الشباب بطريقة تفكير تسمح لهم بأن يمارسوا عملهم في المستقبل في مجتمع ديمقراطي (Poucet, 1999a, p.244). إذاً إنّ الفلسفة هي التي تنشّىء المتعلّم على قيم المواطنة ومبادئها. وقد اعتبر "أناتول دومنزي" في توجيهاته التي كتبها عام 1925 والتي تُعتبر مرجعاً مهماً لتعليم الفلسفة حتّى

اليوم، أنّ تعليم الفلسفة هو تعليمٌ أساسيٌّ يحمل في طيّاته ثلاثة أهداف:

1 ـ القيامُ بتوليفة لكّل فترة الدّراسة في المرحلة الثانوية.

2 ـ إعطاء طريقة تفكير وبعض المبادىء العامّة للحياة العقلية والأخلاقية تسلّح المتعلّم في حياته المستقبليّة الخاصّة والمهنيّة .

3 ـ وأخيراً أن تنشّىء الطّالب مواطنًا قادرًا على الحكم بشكلٍ واضح ومستقلّ في ظلّ النّظام الديمقراطيّ الذي يعيش فيه (Ferry et Renault, 1999, p.172).

كانت الفلسفة في القرون الوسطى خادمة السّلطة والدّين، إلاّ أنّها بعد تحرّرها منهما في القرون اللاحقة لم تنقلب ضدّهما، بل إنّها ما زالت تساندهما بطريقتها الخاصّة، ففي بثّها للقيم الأخلاقية، تساعد الفلسفة الدّين على إرساء تعليمه الأخلاقيّ، وفي تنشئتها للمتعلّم على القيم الوطنيّة تساهم الفلسفة في إعداد مواطن صالح يخضع للسّلطة التي تحكم وطنه، إذا ما كانت جديرة بالخضوع. كما أنّها تسلّح المواطن بكل الأفكار والمبادىء التي تدفعه إلى تحسين السّلطة بالطّرق الديمقراطيّة إن كانت هذه السلطة هي سلطة غاصبة لا تتّبع أصول الحكم.

إذاً ليس تعليم الفلسفة هدف ذاته، ولا يبغي أن يمكّن المتعلّم من نظامٍ معرفيٍّ معيّن لتخصصٍّ مستقبليّ. لكنّ المتعلّم مدعو، من خلال تعلّم الفلسفة إلى حريّة التّفكير، هذه الحريّة التي تؤدّي إلى خلق إنسان ومواطن (Sherringham, 2006, p.62). إنّ أساس المواطنيّة فكرة فلسفيّة بدأت في اليونان، أيّام سقراط، وانتشرت إلى هذه الأيّام، ولا بدّ من أن تكون الفلسفة هي المسؤولة عن المحافظة عليها.

2 ـ 7 الاختلاف والآخر:

تستخدم الفلسفة الطّريقة الحواريّة السقراطيّة كما تمّت الإشارة سابقاً، لأنّ التفكّر الفلسفي يسمح ببلوغ المشترك الإنساني، بمعنى المبادئ العقلية

التي تتشارك فيها الإنسانية جمعاء؛ وهي بذلك تساهم في تشجيع المتعلّمين على حريّة التفكير، وحريّة إبداء الرأي. إلى جانب هذا الهدف، فإنّ الحوار الذي يكون عادةً منظّماً، وفي جوٍّ من الاحترام المتبادل، يؤدّي إلى تقبّل فكر الآخر المختلف. وهذا ليس بالشّيء القليل، فإنّ تقبّل فكر الآخر يؤدّي في المستقبل إلى وعي الاختلافات الحاصلة بين المتعلّمين، على مختلف الأصعدة، فيقلّل من العنصريّة والعرقيّة، ويساهم في انصهار المواطنين، على مختلف انتماءاتهم، في بوتقة واحدة، تحت لواء الوطن الواحد، والعيش المشترك. خلاصة القول، إنّ تعليم الفلسفة يجعل المتعلّم قادراً على وضع ثوابته وقناعاته موضع تساؤل، وعلى التّخفيف من أفكاره العنصريّة (MELS, 2011, p.14). هذا التّعليم يستمدّ أهميّة من الدّور الذي يعطيه للعقل والقدرة على تحسين الحالة الإنسانيّة من خلال تأمين أرضيّة مشتركة للتّلاقي والتّفاهم بين الشّعوب والأمم على اختلاف انتماءاتهم الفكريّة والعرقيّة والمذهبيّة (Hengelbrock, 1993, p.683-684). فلا بدّ إذاً من التّركيز على هذا الهدف خصوصاً في البلاد ذات التنوّعات العرقيّة والطائفيّة والإتنيّة.

ثانياً: الأساس التربوي لهذه الأهداف

لقد تحدّد الهدف من تعليم الفلسفة في فرنسا، انطلاقًا من توجيهات "أناتول دو مونزي" في 2 أيلول من العام 1925 بأمرين رئيسيّين: الأمر الأوّل يتمثّل في أنّ تعليم الفلسفة يسمح للطّلاب بأن يلتقطوا بشكلٍ أفضل، وعبر الجهد الفكريّ، القيمة من الدّراسات العلميّة والأدبيّة التي حصّلوها حتى الآن، وأن يقوموا بالتّوليفة المناسبة لها. والأمر الثاني، أنّ الفلسفة تسمح لهم بأن يتسلّحوا بطريقة تفكير، وببعض المبادىء العامّة للحياة الأخلاقية، خصوصاً، وأنّهم يتحضرون لترك الثانوية، والدخول في معترك الحياة، حيث سيجرون دراسات تخصصيّة لوظائف محدّدة ومختلفة (Rayou, 2001, p.142). إنّ الفلسفة تجعل منهم رجال أعمالٍ قادرين على النّظر أبعد من مهنتهم، ومواطنين قادرين على اتّخاذ أحكامٍ مستنيرة ومستقلّة، تليق وتتوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وهكذا فإنّ لتعليم الفلسفة أبعاداً تربويّة، تقوم على تنشئة المتعلّم تمهيداً لجعله مواطناً صالحاً ومفكّراً، يساهم في الإعلاء من شأن وطنه ومجتمعه. لقد ميّز "أدريان دوبوي" بين الفلسفة التي تُعلّم في المدارس والفلسفة التي تُعطى في الجامعات. فلسفة المدارس تهدف إلى تقدّم المتعلّم في بناء شخصيّته، وتقوم على حقائق معلومة، في حين أنّ فلسفة الجامعة لا حدود لها (Poucet, 1999a, p.169). إذاً لتعليم الفلسفة أساسٌ تربويٌّ لا يقلُّ أهميّةً عن الأساس الفلسفي. هذان الأساسان يلتقيان على ضرورة تعليم الطّالب فنّ التفكير الحرّ من دون أن يصل هذا التعليم إلى جعله ثائراً أو مشكّكاً. وهكذا فإنّ المعلّم، الذي يشرح الدرس للطلّاب، يظهر لهم كيف يصلون إلى هذا الهدف، وكيف يقودون أفكارهم بشكلٍ صحيح.

ثالثًا: الأساس الفلسفيّ لهذه الأهداف

إذا كانت الفلسفة منهجيّة ذاتها، وإذا كان تعليم الفلسفة ينطلق من الفلسفة بشكلٍ عامّ، فإنّ أهداف تعليم الفلسفة تجد أساسها في الفلسفة أيضاً. لذا فإذا لم ينطلق أيّ بحث عن أهداف تعليم الفلسفة من الفلسفة ذاتها فإنّه يكون بحثًا في المجهول، فالفلسفة تستقي أهدافها من ذاتها. وبما أنّ الفلسفة هي محبّة الحكمة والسعي لها، فلا يستطيع أيّ هدف تخطّي هذه الحقيقة، بل يجب أن ينبع منها.

إذًا تعمل الفلسفة على مَلَكات العقل، وهي تسعى إلى وضع قواعد تنظّم عمل هذا العقل. يشير "كنط" إلى أنّ العقل في الحقيقة مبدأ فاعل لا يجب أن يتبنّى شيئاً، انطلاقاً من تأثير سلطة الآخرين أو من خبرتهم، بل يجب أن يكون عمله محضًا. ولكنّ غباء قسمٍ كبيرٍ من النّاس، يجعلهم يمشون إرادياً على خطى الآخرين، بدل أن يشقّوا طريقهم بأنفسهم، معتمدين على عقلهم. هؤلاء الرجال لا يستطيعون إلاّ أن يكونوا نسخاً عن الآخرين، وإذا سار كلّ شيء في هذا الاتّجاه، فلا يستطيع العالم أن يتقدّم خطوة واحدة إلى الأمام. وإنّه لمن الضروريّ بالنّسبة إليه، ألاّ تكون الشّبيبة اليوم مجرّد خدم مقلّدين للآخرين كما يحدث غالباً (Kant, 1982, p.121).

لذلك ينطلق الهدف الأساسيّ من تعليم الفلسفة من فكرة فلسفيّة مفادها العمل على عقل الإنسان، لكي يستقلّ بقراراته وأحكامه، وعدم الخضوع لإرادات الآخرين والانصياع لهم بشكلٍ أعمى من دون تفكير وتحليل. وفي هذا السياق يعتبر "هيغل" أنّ الهدف من التعلّم هو جعل الإنسان كائنًا مستقلا بذاته، أي كائنًا بإرادة حرّة (Hegel, 1963, p.30)، لهذا يبتعد تعليم الفلسفة اليوم عن كلّ ما

يُعرف بعمليّة تلقين المعارف، أو جعل كمية المعارف هي الهدف المرجوّ في تعليم الفلسفة؛ ويسعى إلى خلق الفضول العلميّ عند المتعلّم، الذي يدفعه إلى البحث والاستزادة، في حين أنّ التعليم يؤمنّ له الطرق والوسائل التي تساعده للوصول إلى المعرفة. وفي هذا الصّدد ، تقول "رافين": «لا يوجد أفضل من إطلاق الشّفافيّة والشّغف لمعرفة الأمور، وإلاّ فنحن لا نربّي سوى حمير محمّلة بالكتب، نعطيهم بعض العبارات للحفاظ على جيابهم مليئة بالعلوم» (Raffin, 2002, p.38).

خلاصة القول، إنّ تعليم الفلسفة المدرسيّ أمرٌ ضروريّ، لكي تكتمل التنشئة الفكريّة للمتعلّم. إنّه كما سبقت الإشارة، نوع من التّتويج لكلّ العلوم، فبعد أن حصّل المتعلّم معارف متنوّعة في شتّى ميادين العلم والمعرفة، بقي عليه أن ينمّي عقله، لمعرفة كيفيّة استخدام هذه المعارف، بطريقة تؤدّي إلى نموّه وازدهاره، بالإضافة إلى نموّ المجتمع وازدهاره. إذًا يدخل المتعلّم، عبر تعلّم الفلسفة، في عالم جديد، حيث يعتاد أن يتعمّق بالأفكار، لكي يبرهن صلابتها، بينما في البلاغة فإنّه يهتمّ بالشّكل، حيث ينمو خياله وفنّ الخطابة لديه (B.A., 1965).

وعلى صعيدٍ آخر، اعتبر "دوروي" أنّ مهمّة تعليم الفلسفة هي إعادة إحياء القيم الأخلاقيّة التي تُعدّ أساس المجتمعات العلمانيّة: يحتاج تعليم العلوم إلى تعليم الفلسفة الأخلاقيّ، لكي يضع له الضّوابط الكفيلة بألاّ يحيد عن الأهداف المرسومة له، ولكي يترسّخ في ذهن الطالب أنّ هناك حدًّا للعلم يقف عنده، خصوصاً عندما ينقلب من بانٍ للإنسان إلى مدمّرٍ له (Poucet, 1999a, p.39).

رابعًا: النتائج المرجوّة والانتظارات

عندما تتحقّق هذه الأهداف لدى الطّالب فإنّه يخضع لتغييرات على ثلاثة أصعدة: المعارف، القدرات والمهارات، المواقف والسلوكيات.

1 ـ على صعيد المعارف:

أ- يصبح المتعلّم ملمّاً بالمواضيع الفلسفيّة الرّئيسيّة وبملفّاتها الكبرى وبتيّاراتها الناتجة من حقبٍ متنوّعة ومختلفة.

ب- يطّلع المتعلّم على خصائص الخطاب الفلسفيّ مقابل الخطابات الأخرى الموجودة على السّاحة المحليّة، وخصوصاً الخطابات العلميّة والدينيّة.

ج- يتعرّف المتعلّم على المفاهيم المفاتيح والمبادىء والنظريّات الضروريّة للفكر الفلسفيّ والنقديّ المتعلّقة بقضايا الوجود الإنسانيّ وعلاقته بالعالم؛ هذا بالإضافة إلى قضايا الأخلاق والسياسة.

د- يكتسب المتعلّم قواعد التفكير المنطقي والحجاج الفلسفية، وخصوصاً الدقّة والوضوح والاكتفاء.

هـ- يمتلك المتعلّم الأدوات المنهجيّة (MELS, 2011, p.14-15).

2 ـ على صعيد القدرات والمهارات:

أ- يصبح المتعلّم قادراً على الأشكلة والمفهمة والحجاج

بالإضافة إلى إصدار الأحكام والتّفكير والتّساؤل والتّقييم والتّوليف والمقارنة وتعميق الأفكار.

ب- يتمكّن المتعلّم من أن يقترح أحكاماً نقديّة ونظريّة وعمليّة، آخذاً بعين الاعتبار المبادىء العامة.

ج- يستعمل المتعلّم المعارف الفلسفيّة، في إطار تفكيره الذاتيّ المستقلّ.

د- يطبّق المتعلّم معارفه وأحكامه النظريّة على المشكلات الفلسفيّة في تحليل الأوضاع الحالية.

هـ- يتمكن المتعلّم من إجراء نقاش عقليّ شفهيّ أو خطيّ، مُحترماً قواعد المنطق والحجاج الفلسفي.

و- ينمو لدى المتعلّم الفكر النّقديّ حول مختلف المواضيع التي تلقى صدًى في وسائل الإعلام وتؤثّر في سلوك النّاس وتصرّفاتهم وطريقة تفكيرهم.

ز- يتبنى المتعلّم نظرةً نقديّة إلى كلّ الإنتاجات، بهدف إدراك خصائصها ونقاط قوّتها، كما يتمكنّ من تصحيح مواطن ضعفها أكان على مستوى الفكر أو اللّغة.

ح- يعود المتعلّم بشكلٍ مستمّر إلى ذاته ومعارفه وسلوكيّاته فيبلورها بطرقٍ جديدة ويوجّه عمله من خلالها (MELS, 2011, p.14-15) .

3 ـ على صعيد المواقف والسلوكيّات:

أ-يقدّر المتعلّم الفكر والحوار في معالجة الأسئلة التي تُطرح عليه.

ب-يعلي المتعلّم من قيمة الفكر النقدي.

ج- يستخدم المتعلّم اللّغة بشكلٍ صحيح في التعبير عن أفكاره.

د- يواكب المتعلّم التّساؤلات الفلسفيّة المعاصرة والقضايا الفلسفيّة المتعلّقة بها.

هـ- يمرّن المتعلّم فكرَهُ وخصوصاً في المواضيع العالميّة ويتعامل بالمفاهيم.

و- يشعر المتعلّم بضرورة المحافظة على حياة ثقافيّة متجدّدة لديه.

ز- ينفتح فكره وعقله على الإبداع، ويتمتّع بالاستقلال الذّاتيّ والحريّة في التّفكير واتّخاذ القرارات.

و-يصبح المتعلّم مواطناً مسؤولاً وفرداً فاعلاً، يتحمّل مسؤوليّاته كاملة، ويشارك مشاركةً فعّالة في الحياة الوطنيّة (MELS, 2011, p.14-15).

خامسًا: من التّعليم بالأهداف إلى التّعليم بالكفايات

1- تعريف الكفاية:

ينطلق التّعليم بالكفايات من الثّورة الكوبرنيكيّة في التّعليم التّي جعلت المتعلّم محور العمليّة التّعلميّة، وجعلت كل عمليّة التعليم تدور حوله، بعد أن كان هو يدور حول المعارف ويبحث عنها. وبالتّالي أصبح التجديد، عندما تمّ الانتقال من عاموديّة نقل المعارف إلى أفقيّة هذا النقل، حيث يجد المتعلّم مجالاً ليكون فعّالاً ويشارك في عمليّة التعلّم. كلّ ذلك يصبّ في الهدف الفعليّ للتّعليم بالكفايات (Perrenoud, 1997, p.3-4). عُرّفت الكفاية في بلجيكا بأنّها موهبة وضع مجموعة معارف ومواقف ووضعيّات موضع التّنفيذ، هذا الأمر يسمح بإتمام مجموعة مهمات. وتعتبر القاعدة المشتركة الفرنسيّة أنّ الكفاية هي القدرة على استخدام المكتسبات في مهمّات وأوضاع معقّدة، في المدرسة أوّلاً، وفي الحياة لاحقاً. وما يزال هذا المصطلح موضع نقاشٍ، من مختلف الجهات التربويّة، منذ إدخاله في مناهج التّعليم. لقد عرّف "فيليب ميريو" الكفاية بأنّها القدرة على ربط فئة من المشاكل التي تمّ تحديدها مع برنامج علاج معيّن. وعرّفها "فيليب برينو" في جامعة جنيف عام 1997 بأنّها القدرة على اتّخاذ إجراءات فعّالة في وجه مجموعة من الحالات. يستطيع المتعلّم أن يتقنها؛ لأنّه يستخدم المعارف الضروريّة، ويعرف كيف يحرّكها على النحو المناسب، وفي الوقت المناسب، لتحديد المشكلات الحقيقيّة وحلّها. وقد اعتبر "ف.م. جيرار" سنة 2008 أنّ امتلاك الكفاية هو قدرة على تحريك وحشد مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حلّ موقف-مشكلة (Tozzi, 2012, p.22-24).

أمّا على الصّعيد الفلسفيّ، فيمكن القول مع "توزي" إنّ المتعلّم يمتلك الكفاية في تعليم الفلسفة، عندما يستطيع أن يحشد المصادر الداخليّة والخارجيّة، لتحقيق نوع من المهمّات المحدّدة في عمله على وضعيّة جديدة ومعقّدة. على سبيل المثال، يمتلك الطّالب في الصّف الثّانوي الثّالث كفاية الفلسفة، إذا كان يعرف كيف يكتب بشكلٍ مناسب موضوعاً فلسفياً، في يوم الامتحانات الرسميّة (Tozzi, 2012, p.25). باختصار، إنّ المقاربة بالكفايات في تعليم الفلسفة تعني:

أ- امتلاك المتعلّم للمحتوى الفلسفي (خصوصًا المفاهيم، الإشكاليات، النصوص، العقائد والنظريات).

ب- تطوّر القدرة لديه على الأشكلة، والمفهمة والحجاج من خلال تمارين خاصّة.

ج- التمرّس في ربط هذه الإجراءات بوضعيات محددة تهدف إلى معالجة الموضوع الفلسفيّ.

د- القدرة على تحريك المصادر من معارف فلسفية وعمليات فكرية وخبرات شخصية، باتّجاه مهمات معقّدة مطروحة حول مواضيع مختلفة (Tozzi, 2012, p.33).

وانطلاقاً من ذلك، ما هي خصائص الكفاية وميّزاتها؟ وكيف نحدّدها في المواد المدرسيّة بشكلٍ عام؟ وفي الفلسفة بشكلٍ خاص؟

2- خصائص الكفاية:

لقد حاول "ميشال توزي" وضع بعض الخصائص التي تساعد على فهم الكفاية، فجاءت على الشّكل التّالي (Tozzi, 2012, p.25-26):

أ-ليست الكفاية فطريّة بل مكتسبة عن طريق الممارسة والتعلّم، هي مسيرة اكتساب تحتاج إلى مدّة معينة عن الزمن .

ب- لا تتعارض الكفاية مع المعارف، لأنّها تستخدم المعارف وتأخذها على محمل الجدّ، فتسميع نظريّة أحد الفلاسفة، من دون الانطلاق من تساؤل معيّن، لا يُسمّى معالجة فلسفيّة.

ج- تتحقّق الكفاية بالعمل، وهذا ما يميّزها من المعرفة، شرط معرفة استخدامها بشكلٍ مناسب ووقتٍ مناسب.

د- تُستخدم الكفاية، لكي تتحقّق، مجموعة من العناصر، تتّصل ببعضها، وتتآزر فيما بينها. على سبيل المثال، يحتاج الطالب إلى موادّ أخرى، لكي يقوم بمعالجة موضوع فلسفيّ جيّد ومقبول.

هـ- ليست الكفاية هدفاً، بمعنى البيداغوجيا بالأهداف، لأنّها لا تجزّىء المعارف والمواقف. وبإمكان الكفاية أن تتطوّر، أو أن تكون في خدمة كفايات أخرى؛ مثلاً على المتعلّم امتلاك كفاية القراءة، لكي يستطيع فهم نصٍّ فلسفي.

3- الكفاية الفلسفيّة:

بعدما تمّ استعراض ماهيّة الكفاية وخصائصها، لا بدّ من ذكر دورها على صعيد التّعليم الفلسفيّ. إذا انطلقنا من الأهداف الموضوعة لتعليم الفلسفة، فإنّ الكفاية الأولى التي يجب أن يصل المتعلّم إليها هي كفاية التّفكير الذاتيّ، وأن يصبح مستقلاً فكريًّا، وأن يطوّر نظرته نحو القضايا المطروحة على البشريّة. تسعى الكفاية إلى تحويل مجموعة المصادر المعرفيّة الفلسفيّة والعاطفيّة والحركيّة إلى وضعيّات حياة (Del Rey, 2012, p.8). عندما يتمّ الحديث عن كفاية التّفكير الذاتيّ ككفاية فلسفيّة، فذلك يعني استقلاليّة في الحكم، وحسًّا نقديًّا وأخذ المبادرة وإبداعًا فكريًّا، وهذا كلّه من أجل الحياة، وليس لنيل علامة على فرض.

إذاً، تركّز الكفاية على شخصيّة المتعلّم بكامل أبعادها، وهي تنظر إليه،

على أنّه مواطن المستقبل، لذلك فهي تبتعد عن كلّ ما له علاقة بالتّلقين والحشو، إلى ما هو عمليّ ونافع للحياة. عن طريق تعليم الفلسفة بالكفايات، يتعلّم الطالب كيف يستفيد من الفلسفة والتّفلسف في حياته اليوميّة، بدل أن تكون هذه المادّة بالنسبة إليه، مجرّد علامة امتحان مدرسيّ أو رسميّ. صحيح أن الكفاية الفلسفيّة تكون على مستوى الفكر أكثر منها على مستوى العمل، إلاّ أنّها إذا ما حسّنت الجانب الفكري عند المتعلّم، فسينعكس ذلك حكماً على الجانب السلوكيّ لديه. وهكذا يصبح تعليم الفلسفة أقرب إلى حياة المتعلّم اليوميّة، ويشعر حينها بضرورة هذه المادّة كمساعد له، لتخطي صعوبات الحياة، ومشاكلها، ولمقاربة القضايا المختلفة التي تطرأ عليه .

4- بين الكفاية والأهداف:

سعى بعض الفلاسفة والتربويّين إلى التّرويج، لاعتماد الأهداف في تعليم الفلسفة، في حين يسعى البعض الآخر إلى اعتماد الكفايات. وقد اعتبر البعض منهم أنّ الكفاية والأهداف يتكاملان للوصول إلى الغاية المبتغاة. وقد دافع القسم الأوّل عن التّعليم بالأهداف متذرّعين بالحجج التالية (Tozzi, 1992, p.30):

أ-التعليم بالأهداف يركّز على المتعلّم، ويجعله محور العملية التعليميّة.

ب- يخلق هذا التعليم لغة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، فيفهم الطالب ماذا يريد منه معلّمه، وتتّضح له حدود المادّة وآفاقها. وكذلك بالنسبة إلى معلّمي المواد الأخرى، فإنّهم يفهمون محتويات المادّة، ويظهر لهم دورها، ويصبح التنسيق ممكناً بينهم وبين معلّمي الفلسفة.

ج- يسمح تحديد الأهداف للمعلّمين، باختيار الطّرق المناسبة لتحقيقها.

د- يصبح التّقييم موضوعياً وأكثر دقّة في تحديد مستويات المتعلّمين، انطلاقاً من أنّنا حدّدنا

الأهداف مسبقاً، وعلى أساسها أجرينا التقييم، في حين أنّ الطرق السابقة كانت أكثر غموضاً، وتخضع لمزاج الأستاذ.

ودافع القسم الثّاني عن التّعليم بالكفايات. تتمايز المقاربة بالكفايات، بالنسبة إليهم، عن التعليم بالأهداف، الذي يحدّ من القدرة على القيام بعمليّات تفكير ذات مستويات عليا، إذ يسعى التّعليم بالأهداف إلى تجزئة القدرات الواجب تطويرها؛ ما يؤدّي إلى ضياع الكفاية الأخيرة التي يجب أن يصل إليها المتعلّم. كما أنّه يهمل الجانب الوصفيّ، ويخلق همًّا لدى المتعلّم أو هاجساً هو التّقييم (Tozzi, 2012, p.36).

ويسعى القسم الثّالث إلى الجمع بين التّعليم بالأهداف والتّعليم بالكفايات، عن طريق الجمع بين الطّريقتين، وإيجاد المساحات المشتركة. يرى "بيرينو" أنّ التّعليم بالأهداف والتّعليم بالكفايات يلتقيان على جعل الطّالب محور العمليّة التعلميّة، كما يعتبر أنّ الطريقتين تقومان على الطرق النّاشطة في التّعليم (Perrenoud, 1997, p.4). هذا بالإضافة إلى أنّهما يسمحان للمعلّم والمتعلّم بالاطّلاع على ما يجب تحصيله، واكتسابه في الوضعيّات المطروحة على المتعلّم والتي تتطلّب منه التّفلسف حولها. إنّ الكفاية لا تمانع من تحصيل المعلومات كما يتّهمها البعض؛ ولكنّها تسعى إلى معرفة كيفيّة الإفادة من هذه المعلومات في الحياة. وعليه فإنّ الدمج بين الطّريقتين واعتمادهما معًا لتعليم الفلسفة، يصبّ في مصلحة المتعلّم والمادّة؛ هذا لأنّ كلّ مقاربة من المقاربتين، أكانت المقاربة بالكفايات أو المقاربة بالأهداف، لها دورٌ تلعبه على صعيد تنشئة المتعلّم، وتحقيق الغايات التي من أجلها وُضع تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعيّة.

يمكن القول إنّ تعليم الفلسفة في هذا العصر لا يستطيع أن يبقى كما كان في السّابق، أسير مزاجيّة المعلّم وأهواء بعض الجهات الدّينيّة والسياسيّة. بل إنّ الحاجة أصبحت ملحّة لبنائه على أهدافٍ واضحة ومحدّدة كتلك التي تمّ عرضها في السّياق. وإنّ هذه الأهداف لا يجب أن تبقى حبراً على ورق، بل يجب أن تُترجم في المضامين، فتكون نسب تحقيقها في محتوى المنهاج مرتفعةً. ويكون التحدّي في كيفية ترجمة هذه الأهداف إلى وضعيّات، وكيفيّة إيصالها إلى المتعلّم، لكي تصبح كفايات محققّة؛ وهكذا تعمّ فائدتها الجميع وتنعكس إيجاباً على نموّ المجتمع وإعلاء شأن الوطن والإنسان فيه.

الفصل الخامس: إشكاليّة تقييم المادّة

إلى جانب طرق التّعليم والأهداف الموضوعة لمادّة الفلسفة، تبرز مشكلة تقييم المادّة: ليست إشكالية التقييم في مادّة الفلسفة محصورة فقط في مادّة الفلسفة، بل هي مشكلة كلّ العلوم الإنسانيّة والأدبية التي تعاني من مشكلة الموضوعيّة في التّقييم (Victorri, 2010)، خصوصاً أنّ الإجابات المنتظرة من المتعلّمين لا تبغي الدقّة، كما في الرياضيّات والموادّ العلميّة، بل هي متروكة لحريّة المتعلّم ومكتسباته، التي تختلف بين متعلّم وآخر، وذلك ضمن حدودٍ معيّنة من الانضباط، بالموضوع المطروح أو النصّ المُحلّل. كما أنّ إشكالية التقييم في مادّة الفلسفة تعود إلى طبيعة المادّة التي تقوم على تعدّد النظريات، والاختلاف في الآراء بين الفلاسفة، حول المسألة الواحدة؛ ممّا يدفع المتعلّمين إلى تبنّي وجهة نظر وتغليبها على أخرى. كما يحقّ للمتعلّم أن يتفلسف بعيدًا عن الآراء الفلسفيّة السائدة، وأن يبرّر فلسفته. لذلك فإنّ أيّ منهاجٍ تتمّ دراسته، لا بدّ من أن يأخذ بعين الاعتبار طريقة التّقييم المتّبعة له، ذلك أنّ التقييم هو المرآة التي تعكس مدى نجاح المنهاج، ومدى فشله، إلى جانب إظهارها لمستوى المتعلّم في المادّة. لا بدّ إذًا من تحديد ماهيّة التقييم وصعوباته، بالإضافة إلى إمكانية القيام بتقييم موضوعي في مادّة الفلسفة.

أوّلاً: ماهية تقييم مادّة الفلسفة ومشكلاته

1 ـ ماهية هذا التقييم:

التّقييم هو أداة اختبار تجيب بها المؤسّسة على طلب التّربية. إنّها حاجة اجتماعيّة بنظر الأسر. من خلالها تشير العلامة بشكلٍ سحريّ الى مستوى الطّالب، ومكانه في قلب النّظام التّربويّ. وللتّقييم أيضاً دورٌ تربويّ هو الذي يهمّ في هذا العمل. يمكن قراءة التقييم على الصّعيد التربويّ في اتّجاهين: الأوّل هو التّقييم التجميعيّ، حيث تشير العلامة إلى الإنتاج النهائيّ، وإلى مستوى المتعلّم، ومدى انحرافه عن المعدّل المطلوب في امتحانٍ ما. والثّاني هو التّقييم التكوينيّ أو البنائيّ، الذي يحدّد مكان المتعلّم بالنّسبة إلى المادّة التعليميّة، وهو يحاول أن يضع له معايير النّجاح، وطرق المعالجة، كما أنّه يسعى إلى أقلمة الطّرق التّعليميّة التي يستخدمها المعلّم مع واقع المتعلّم (Tozzi, 1992, p.107).

ومن ناحية تعليم الفلسفة، فإنّ التّقييم يقوم بشكلٍ عامّ، وفي معظم البلدان، على معالجة موضوع فلسفيّ أو ما يُعرف في بعض الأحيان بكتابة المقالة الفلسفيّة، ويقوم أيضاً على تحليل نصٍّ فلسفيّ، ولكن بطريقة كتابة المقالة الفلسفيّة نفسها. ويعتبر البعض هذه الطّريقة نوعاً من أنواع البلاغة في الكتابة، تحتوي على مكتسبات المعرفة في مجال محدّد، وقدرة عامّة على الكتابة، وعلى تحويل المعارف والتّعامل معها وتنظيم الأفكار في وقتٍ محدّد. ولكنها أيضاً نوعٌ من تقييم قدرة المتعلّم على إخفاء جهله وخلق تعريفات جديدة تصدر عن النّقد. من جهة أخرى فإنّ معالجة الموضوع الفلسفيّ هي مجال للهروب من الأشكال المعلّبة، إنّها نوعٌ من الإلزام بالكتابة، ولكنّ هذه الكتابة تظهر من خلال أسلوب الكاتب

وطباعه. إنّها مجال لإظهار الذّات، وأن يشاهد المتعلّم نفسه، من خلال نظرة الغير إليه (Rancière, 2001, p.29)، لكنّها بالأخصّ مناسبة للقراءة والتفكير في أمور، قد لا تكون نافعة في الوقت الحالي؛ ولكنّها تخلق القدرات والكفايات لأوقات أخرى وأطر أخرى.

إذاً، يُعتبر الموضوع الفلسفي بشكلٍ عام عمل الفكر الذي، كما تشير إليه الكلمة، يقوم بالضّرورة على التّفكير بالمعنى الواسع للكلمة، أي التّفكير والتأمّل والمناقشة والتفكير المنهجيّ. إنّه لا يقتصر فقط على استخراج النتيجة من السبب أو السبب من النتيجة، ولكنّه أيضاً قدرةٌ على تحليل واقعة معيّنة، واستخراج قوانينها وحقيقتها العامّة، أو التدقيق في سؤالٍ واستخراج العقد الموجودة فيه والبحث عن حلٍّ لها، وتحفيز الفكر والرأي، عبر إسناده إلى براهين بديهيّة قويّة (Bénard, 1866, p.1). إنّ الموضوع الفلسفيّ جواب عن سؤال أو موضوع مطروح، وليس مناسبة لسرد معلومات، لا هدف منها ولا إفادة؛ مّما يعني ضرورة وجود عاملين: الأوّل توضيح السؤال أو الموضوع المطروح، والثّاني إعطاء الحجج والبراهين، للإجابة عن هذا السؤال. ومن جهةٍ أخرى، إنّ الموضوع الفلسفي حوار بين مَن يكتب ومَن سيقرأون (Raffin, 1994, p.9). يهدف هذا الحوار إلى إظهار حقيقة ودحض خطأ، منهجيّته تتضمّن ثلاث آليات:

- الابتكار حيث يتمّ تحديد معنى السؤال، ويُصوّر التّصميم، ويُحلّل ويُقارن ويُشرح ويُدحض.
- الاستعدادت، وتكون إمّا بالطّريقة التحليليّة أو بالطّريقة التوليفيّة.
- الخطابة بأسلوب فلسفي، وتتمّ عن طريق قراءة الفلاسفة المذكورين في المنهاج والقيام بقراءات فلسفية أخرى (Leveque, 1879, p.VI).

اعتبر "شارل بينار" أنّ معالجة الموضوع الفلسفيّ تختلف كليًّا عن معالجة التعبير الكتابيّ التي اعتاد عليها المتعلّمون في الأدب، فمعالجة الموضوع بالنسبة إليه هي المقياس الذي يعيد للفلسفة دورها الطّليعيّ بين باقي الموادّ الكلاسيكيّة.

وقد توقّع أن يحفّز هذا التّمرين عودة الطلاّب إلى الصفوف الفلسفيّة بعد أن كانوا قد هجروها (Bénard, 1866, p. VII- X). هذه المعالجة هي تمرين يحتاج إلى الوقت والتّحضير وإلى مجهود متجدّد، إذ على المتعلّم أن يعود إلى ذاته، وإلى أفكاره، وأن يدعّم هذه الأفكار بقراءات. أمّا بالنسبة إلى المواضيع النموذجيّة، فلا يجب أبداً أن يتمّ حفظها وكتابتها كما هي، لأنّ على المتعلّم أن يُعمل فكره وحسّه النقديّ.

خلاصة القول: معالجة الموضوع الفلسفي هي كتابة نثريّة معتدلة الطّول تهدف إلى حلّ مشكلة فلسفيّة. إنّها واحدة من التّمارين وليست الوحيدة، لكنّها الأكثر تعبيراً، وهي التي من خلالها نقترح على الطلاّب أن يتعلّموا الفلسفة، إنّها تمرين للفكر وليست اختبارًا للذّاكرة (Laubier, 1971, p.7). إنّ الموضوع الفلسفيّ هو عملية حجاج متدّرجة تصاعدياً، يبدأ بالمقدّمة حيث يتمّ عرض سؤال البداية. وهذه المقدّمة يجب أن تتضمّن، أيضاً تعريف الموضوع الذي اختاره المتعلّم (Boillot, 1994, p.17-21). وتحتوي المقدّمة على إشكاليّة، وبعدها يكون صلب الموضوع الذي تتشكّل أقسامه بحسب الطّريقة التي اختارها المتعلّم لمعالجة الموضوع، وفي الغالب تكون الطّريقة الجدليّة المؤلّفة من شرح ومناقشة وتوليفة، أو الطّريقة التحليليّة، حيث يُشرح النصّ ويُناقش، أو غيرهما من الطّرق المذكورة سابقاً. وبعد صلب الموضوع يصل المتعلّم إلى الخاتمة التي هي خلاصة العمل الذي قام به، والتي يُبدي فيها رأيه بالموضوع المطروح. هذه هي، باختصار، ماهيّة التّقييم في الفلسفة. إلاّ أنّ هذا التقييم يواجه صعوبات جمّة؛ وليست نتائجه دائماً كما هو منتظر، فما هي هذه الصّعوبات؟ وأين تكمن مواضع الضعف التي تجعل من نتائج الطلاّب متدنيّة؟

2 ـ مشكلات التقييم ونتائجه:

تهدف معالجة الموضوع الفلسفيّ إلى تطوير الفكر العلميّ في حركة تحليل موضوع ما. وفي فترة النّظام الفرنسيّ القديم، لم يكن أيّ عمل خطّي مطلوباً من

الطّالب في مادّة الفلسفة، وكان يُستعاض عنه بالتّقييم الشفهيّ. إلاّ أنّ الفروض المكتوبة والتّقييم الخطّي في هذه المادّة، بدأ بتأثير من الرهبان اليسوعيّين (Durkheim, 1938, p.283). إنّ هذه التّمارين الخطيّة، أكانت للتّقييم أو كانت تقتصر على تمارين بهدف التمرّس في المادّة، هي بمعظمها على شكل موضوع للمعالجة أو نصّ للتّحليل، ونادراً ما تكون تفسيراً شفهياً لمقتطف من نصّ معروف مسبقاً (Tozzi, 2012, p.27).إلاّ أنّ الملاحظ في هذه الإجراءات جميعاً، هو تدنّي العلامة ونسبة الرّسوب المرتفعة لدى المتعلّمين في امتحان الفلسفة الرسميّ وغير الرسميّ، مّما يطرح أكثر من علامة استفهام، حول أسباب هذا الأمر ونتائجه. ومن خلال تحليل الفوارق الضّخمة في النّتائج، يمكن ملاحظة الأمور التّالية فيما يختصّ بهذه الفوارق وبتدنّي العلامة:

1 ـ القراءات المختلفة لطريقة معالجة النّوع نفسه من المواضيع الفلسفيّة.

2 ـ تعدّد معايير التّصحيح.

3 ـ الاحتمالات المتعدّدة لهذه المعايير، بحسب المواضيع والنّسخ والمصحّحين (Tozzi, 1992, p.108).

4 ـ صعوبات اللّغة لدى المتعلّمين، وغياب السّيطرة على المعارف، وخصوصاً المعارف السّابقة، والتي من المُفترض أنّها مُكتسبة، والبعض منها معارف مدرسيّة (Raffin, 1994, p.11).

5 ـ يدفع الخوف من التّفكير بعض المتعلّمين إلى التعلّق بالتّعليمات المعطاة حول كيفيّة معالجة موضوع فلسفيّ، والتشبّث بوصفات مطمئنة والخضوع لها، بعد جعلها عقائد لا يمكن المسّ بها (Raffin, 1994, p.20).

6 ـ كما يُلاحظ الجهل والاستخدام السّيّئ للأمثلة أو الاختيار الخاطىء لها (Raffin, 1994, p.43).

7 ـ قلّة الاهتمام بالمادّة أو بالمدرسة عند بعض الطلّاب، وغياب المجهود الشّخصيّ والتصوّرات الخاطئة عن المادّة. يشعر هؤلاء غالباً باليأس من الفلسفة عندما لا يجدون إجابات قاطعة، رغم أنّهم يبحثون.

8 ـ غياب التّحفيز، وعدم البحث عن المعرفة، خصوصاً أنّ الفلسفة تظهر لهم بمظهر الموادّ الصعبة من حيث لائحة المفاهيم فيها (Jamet, 1990, p.67).

9 ـ الطّرق التّقليديّة في التّعليم التي تقوم على تلقين المادّة، بطريقة تتطلّب الحفظ والتّسميع، من دون إعمال العقل، والدّخول في جوهر المشكلة المطروحة.

لقد اعترض بعض المعلّمين على فكرة تعدّد معايير التّصحيح، واعتبروا أنّ الاختلاف غير ناتج عن المعايير التي يتمّ شبه إجماع حولها، قبل البدء بعمليّة التّصحيح. لكنّ المشكلة هي في طريقة تقدير هذه المعايير، مثلاً: أمام مسابقة رديئة للغاية، لا تستوفي الشّروط، بعض الأساتذة تتراوح علاماتهم بين الصفر والعلامتين، من أصل عشرين علامة؛ والبعض الآخر بين الثّلاث والأربع علامات؛ وآخرون قد يصلون إلى خمس أو ستّ علامات. وكثيرون هم الأساتذة الذين يحكمون على أنّ المسابقة الجيّدة، لا بل الممتازة، تستحقّ علامة 14 أو 15 من أصل عشرين علامة، وأنّهم لا يستطيعون أن يفعلوا شيئاً حيال هذا الأمر بأن يضعوا علامات أكثر. كما يمكن تحليل ظاهرة العلامة المتدنيّة في الفلسفة بأنّ الفكر لم ينتهِ بعد، وأنّه ما يزال مفتوحاً في كلّ المسائل، ولذلك فلا أحد من الطلّاب يمكنه الإحاطة بكامل الموضوع. يُظهر الجدول التالي (Laugier et Weinberg, 1936) الذي جرى في فرنسا، حيث تمّ تصحيح 100 مسابقة من قبل 5 مصححين في كلّ مادّة، فداحة الفروقات في مادّة الفلسفة حيث وصل الفرق بين الأستاذ

المتساهل والأستاذ المتشدّد إلى 13 علامة، ما يطرح أكثر من علامة استفهام حول الموضوع.

1 ـ جدول يظهر الفروقات القصوى والأكثر شيوعًا ومعدّل الفروقات، بعد اختبار تصحيح متعدّد جرى على 100 مسابقة بكالوريا في فرنسا. (Laugier et Weinberg, 1936)

المادّة	الفرق الأقصى	معدل الفروقات	الفرق الأكثر شيوعًا
اللغة الفرنسيّة	13	3.3	بين 6 و7
اللغة الإنكليزيّة	9	2.2	4
الرياضيّات	9	2.1	4
الفلسفة	13	3.4	بين 5 و7
الفيزياء	8	1.9	4

ويمكن في المقابل الوقوع في مشكلة ثانية، هي النّظر بإيجابيّة كبيرة إلى مسابقات المتعلّمين والسّعي إلى تشجيعهم، والبحث عن إظهار تعليم الفلسفة، كأنّه تعليمٌ جيّدٌ ومفيدٌ للمتعلّم، وذلك عن طريق تدعيمه عبر زيادة العلامات. إنّ تضخيم العلامات كثيراً، يدفع الطلاّب إلى الاستهانة بالمادّة، كما أنّه يكذب على الجماعة، ويبحث عن فلسفة في نصوص، لا تمتّ إلى الفلسفة بصلة، وبالتالي تفقد المادّة قيمتها. يبدو من المعقول، ولو بصعوبة قصوى، القبول ببعض اللاّفلسفة، إن كان المعلّم يريد أن يضع علامة 18 من أصل 20 علامةً على موضوعٍ كتبه "ديكارت". قد يكون قبول القليل من اللاّفلسفة في المسابقات هو الثّمن الواجب دفعه، لكي يُعطى تعليم الفلسفة للجميع. وعليه يمكن المجادلة قليلاً لصالح رفع العلامات، وأن يكون التّحصيل الفلسفيّ الذي اكتسبه المتعلّمون خلال السّنة غير

خاضع فقط لعلامة الامتحانات الرسميّة التي لا تعطيه ملء حقّه. إنّ الطّلب من المتعلّمين أكثر من طاقاتهم في مادّة الفلسفة خصوصاً أنّهم في سنة تأسيسيّة لتعليم الفلسفة يسيء إلى سمعة تعليم الفلسفة، لأنّه يطلب أمراً مستحيلاً (Jamet, 1990, p.64-66). ويظهر ممّا تقدّم أنّ الفارق في العلامات أثناء التّصحيح، يعود إلى غياب تحديد الأهداف التعليميّة في الصّفوف الثانويّة الأخيرة، وعدم الأخذ بعين الاعتبار التنوّع في شروط التّعليم وشخصيّات المتعلّمين بحسب الفروع أثناء وضع العلامة. لذلك يخضع التقييم التجميعي لضغوطاتٍ ثلاثة:

1 ـ الضغط الأوّل يأتي من ضرورة تعلّم الفلسفة، وإتقانها في سنة واحدة، هي في الغالب السّنة الأخيرة من التعليم الثانوي.

2 ـ الضّغط الثاني يأتي من الامتحانات الرّسمية، حيث يصبح همّ المعلّم أن يجهّز الطّالب لهذه الامتحانات، وهمّ الطالب أن ينجح فيها.

3 ـ الضّغط الثّالث يأتي من منطق التّلقين في الفلسفة الذي يطغى على منطق التّعليم في كثيرٍ من الأحيان والحالات، فيصبح خطاب الأستاذ في الصفّ هو الأساس الذي سيُبنى عليه التّقييم.

لذلك يؤخذ على هذه الطّريقة من التّقييم أنّها:

1 ـ متأخّرة لأنّها لا تأتي إلاّ في نهاية المطاف.

2 ـ غير كاملة لأنّها لا تهتمّ إلاّ بالنتيجة النهائيّة لا بمسيرة الفكر، وبالكفايات المتوقعّة والمعلومات المنتقلة.

3 ـ معياريّة لأنّها تميّز بين المتعلّمين، وبينهم وبين المعايير، من دون أن توضّح مسبقاً هذه المعايير التقييميّة، ودون أن تبحث عن نجاح الجميع، أو أن تقارن مدى تقدّم الطّالب، ولا أن تضع حلولاً ومعالجات (Tozzi, 1992, p.116).

ومن المعلوم أنّ المخاطر الناتجة من تصحيح مسابقات مادّة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة، هي أكثر من تلك النّاتجة من باقي الموادّ التعليميةّ. لذلك فهناك اجتماعات ودورات تُعقد بشكلٍ دوريّ أو سنويّ بين المصحّحين

والمدقّقين، لكي يحدّوا من الفارق في العلامات بين المصحّح الأوّل والمصحّح الثاني، ولكي يدرسوا أسباب تدنّي المعدّل في الفلسفة ونسب النجاح (Ferry et Renault, 1999, p.10). كما أنّ المفتّشين التربويّين لا يكفّون من ناحيتهم، وخلال جولاتهم على المدارس، عن تكرار ضرورة تعليم الفلسفة للفلسفة، وليس لمجرّد الاكتفاء بتحضير المتعلّم للإمتحان الرسمي (Poucet, 1999a, p.14).

ثمّ إنّ كتابة الموضوع الفلسفيّ تتطلّب من المتعلّم أن يكون عالمًا، وهي ليست تمريناً تنقيبياً، كما أنّها ليست مجرّد عرض لأفكار ومعارف، نلصقها ببعض الاستشهادات لفلاسفة كبار أمثال "كنط" و"ديكارت" وغيرهما، وتكون في الغالب محفوظة عن ظهر قلب، فيصبح الموضوع الفلسفي نوعاً من أنواع المركّبات إذ يركّبه المتعلّم تركيباً (Russ, 2002, p.72-75). ليس الاستشهاد في المسابقة لتزيين المقالة الفلسفية، إنّما ليحثّ المتعلّم على التفكير حوله. ويصبح ذرّ الأقوال للفلاسفة كذرّ الرماد في العيون، وينعكس سلباً على المصحّح. في حين أنّ الطّالب يسعى من خلاله إلى التأثير إيجاباً فيه. لذا يجب أن يعي الطالب عمّاذا يتحدّث تحديداً، لكي يختار المثل أو الاستشهاد، وألاّ تكون الفكرة التي يقولها خاطئة، ثمّ يبحث عن مثل ليؤكّدها (Raffin, 1994, p.18-19).

كل اللّجان المدقّقة في فرنسا تقرّ أنّ عددًا كبيرًا من الطلاّب المرشحين للامتحانات الرسميّة، لا يرون المشكلة المطروحة، من خلال الموضوع أو النصّ، لذلك يأتي ما يقولونه بلا أهميّة (Russ, 2002, p.26). لذا يجب التّركيز أمام المتعلّمين على قواعد كتابة المقالة الفلسفيّة، فمعالجة الموضوع الفلسفيّ لا تقوم على إعادة نسخ الدّرس المشروح، إنّما على إعادة إنتاج الأفكار، بعد تملّكها وجعلها جزءًا من الفكر الشّخصيّ، وفي نهاية المطاف، على أن يظهر المتعلّم قادرًا على تمييز الصحّ من الخطأ، وعلى إصدار حكم أو تظهير فكر وسطيّ يوفّق بين فكرين متباعدين كلّ البعد (Bénard, 1869, p.1). وعليه فإنّ مشكلات التّقييم في مادّة الفلسفة عديدة ومتشعّبة، وهي تطرح تساؤلات عديدة حول إمكانيّة القيام بتقييم موضوعيّ للمادّة وشروط هذا التقييم.

ثانياً: إمكانيّة القيام بتقييم موضوعيّ للفلسفة

يظهر من خلال مشكلات التّقييم ونتائجها، أنّ التقييم في مادّة الفلسفة، يفتقر إلى الموضوعيّة، وإلى المعايير الواضحة التي يمكن أن يسير عليها الأساتذة أثناء التّصحيح. إذ إنّ تقييم المتعلّمين بطريقة قاسية ومعدومة المسؤوليّة دون الأخذ بعين الاعتبار واقعهم ومستواهم الثقافيّ، ليس إلا حكم المعلّمين على أنفسهم وعلى نتيجة تعليمهم، لأنّهم هم الذين علّموا المادّة (Ferry et Renault, 1999, p.14). لقد اعتبر البعض أنّ تقييم الفلسفة ليس موضوعياً لأنّه يقوم على معالجة موضوع، وبالتّالي فإنّه يخضع لذاتيّة الطّالب أثناء الكتابة ولمزاجيّة المعلّم أثناء التصحيح، وهذا ما يفسّر الفرق الكبير في العلامات بين مصحّح وآخر في العديد من المسابقات. ولذلك نادى هؤلاء بضرورة تغيير طريقة التّقييم، عن طريق وضع أسئلة محدّدة، تطال إجابات محدّدة، وبالتّالي يصبح التصحيح أكثر موضوعيةً، وتكون الفوارق قليلة بين المصحّحين. وضع "فرنسوا لافايت" جدولاً يظهر فيه أربع مهام يمكن للمتعلّم القيام بها أثناء تقييم الفلسفة، وكيفيّة توزّع العلامة على هذه المهام (Lafayette, s.d.).

2 ـ جدول وضعه "فرانسوا لافايت" يقترح فيه كيفيّة تقييم الفلسفة بطريقة جديدة على موقع ال (ACIREPH)[1]

نوع المهمّة الفلسفيّة	نسبة العلامة المئوية
1 ـ الاختبارات النموذجيّة التقليديّة للفلسفة، التي تقوم على تحليل نصّ ومعالجة موضوع.	30 %
2 ـ أسئلة تتناول معارف فلسفية: مفاهيم، تمييزًا بين مفهومين أو أكثر، تعاليم فلسفية، مدارس فلسفية...	30 %
3 ـ تمارين فلسفيّة متعلّقة بالكفايات الفلسفيّة الملحوظة في المنهاج: استخراج إشكاليّة، معرفة استخدام مفهوم، تحديد وتحليل مفهوم، تقييم حجّة أو بناؤها، رأي شخصيّ...	30 %
4 ـ أعمال فردية أو جماعيّة يحدّدها المعلّم: قراءات، عروضات شفهية، أبحاث، جريدة فلسفيّة....	10 %

لكنّ هذه المطالب لم تلقَ قبولاًعند معظم العاملين في حقل التربية الفلسفيّة، إذ لا يجوز مطلقاً الاستعاضة عن معالجة الموضوع الفلسفي بتمارين، لا علاقة لها بهذه المعالجة، على شكل أسئلة غبيّة لا إفادة منها، بل على عكس ذلك، يجب البحث عن التّمارين التي تساعد المتعلّم على اكتساب الخبرة في معالجة المواضيع الفلسفيّة، وطرح طرق بديلة، لها علاقة مباشرة بهذا التّمرين مثل تحليل النصّ الفلسفي (Ferry et Renault, 1999, p.68). إذاً هناك إصرار على إبقاء معالجة الموضوع الفلسفيّ كطريقة تقييم وتمرين، ولكن في الوقت نفسه على إعادة تعليم كيفيّة القيام بهذه المعالجة بطريقة منهجيّة وواضحة، مع

1 ـ (ACIREPH: (Association Création Instituts Recherche Enseignement Philosophie وهي جمعية مكوّنة من أساتذة فلسفة مفتوحة لجميع الأساتذة الذين يعلّمون هذه المادّة في المؤسسات الرسميّة والخاصّة. تأسست عام 1998، بغرض التفكير في تدريس الفلسفة في المدارس الثانويّة واقتراح تحسينه.

تبيان معانيها ومبادئها الأساسيّة، لأنّ ما يُصحّح في التّقييم هو قوّة وغنى التّفكير وليس فقط كميّة المعارف المكتوبة أو المسكوبة سكباً (Raffin, 1994, p.61). وضع "لافايت" جدولاً بالمبادئ التي تجعل من تقييم الفلسفة أكثر عدلاً وأكثر تكوينًا، فجاء كالتالي:

3 ـ جدول يحدّد المبادئ الضرورية لكي يكون تقويم الفلسفة عادلاً (Lafayette, s.d.).

1 ـ لا يكون التقييم عادلاً إلاّ إذا تمحور حول المادّة التعليميّة المشروحة خلال العام الدراسي المنصرم. **2 ـ لا يكون التقييم عادلاً إلاّ إذا كان يعكس مجموع الإجراءات المنفّذة والمكتسبة من المتعلّمين.** **3 ـ لا يكون التقييم تكوينيًّا إلاّ إذا سمح للمعلّم كما للمتعلّم بأن يحدّد بوضوح أسباب الأخطاء والعيوب والقصور، وأن يعي شروط التقدّم والنجاح.** **4 ـ لا يكون التقييم تكوينيًّا إلاّ إذا كانت أحكامه متوافقة بوضوح مع التطوّر التدريجي الضروريّ للتعلّم.**

صحيح أنّ موضوعاً فلسفياً لا يمكن تحجيمه في سلسلة معايير تقييميّة، ولكن يجب أن يكون هناك معايير للتّقييم توجّه المتعلّم وتحضره، خصوصاً للامتحان الرسميّ، لأنّه في نهاية المطاف هناك تصحيح وعلامة ستدوّن على أوراق المسابقات. إذاً من الضّروري توضيح هذه المعايير قدر الإمكان، وألاّ تبقى الأمور غامضة أمام المتعلّمين بذريعة أنّ الموضوع الفلسفيّ لا يُحجّم بمعايير (Grataloup, 2001, p.173). كما أنّ من الضّروري التقيّد ببعض التوصيفات أثناء وضع الموضوع الفلسفي أو اثناء اختيار النصّ المنويّ تحليله. ويجب أن ترتبط المواضيع بمفهوم من المنهاج للفرع المعنيّ، وأن تكون على

شكل سؤال إذا أمكن. ولا يجب أن تكون إعادة إنتاج حرفية للأحكام الموجودة في المنهاج، ولا أن تحتوي على مصطلحات أو عبارات تحتمّ معرفة نظريّة فلسفيّة محدّدة. ولا يجب أن تتطلّب معالجة هذه المواضيع من المتعلّم معارف متخصّصة جدّا. كما يجب تحاشي طرح الأقوال والاستشهادات كمواضيع للمعالجة. وبالنسبة إلى الموضوع المبنيّ على نصٍّ للتّحليل، يجب اختيار نصٍّ لفيلسوف من الفلاسفة المُدرجة أسماؤهم في المنهاج، وألاّ يكون هذا النص مجموعة شروحاتٍ في الصّف أو أن يقيّد المتعلّم بمعرفة الكاتب ومعرفة تاريخ الفلسفة، على أن يكون حجم هذا النصّ ما بين عشرة أسطر وعشرين (Jamet, 1990, p.62).

أمّا بالنّسبة إلى معايير التّصحيح، فيجب أن تنطلق من أنّ الموضوع الفلسفي يفترض وضع أدوات التّفكير وقدرات المتعلّم الفكرية موضع التنفيذ (Raffin, 1994, p.77). فليست الكتابة موتاً بل إحياءٌ للفكر، إنّها طريقة إخراج الفكر إلى الخارج وجعله ممكن الفهم لدى الآخرين. لذلك فإنّ المعايير التي يجب التّشديد عليها أثناء التّصحيح هي:

- قدرة المتعلّم على الحجاج والتّبرير.
- قدرة المتعلّم على استخدام مفاهيم واضحة ودقيقة للتّعبير عن فكرة.
- قدرة المتعلّم على شرح وتوضيح فكره، بطريقة موضوعيّة، لأنّ الفلسفة تقاطع كلّ ما له علاقة بالآراء والقناعات الذاتيّة، البعيدة عن الموضوعيّة.
- قدرة المتعلّم على التّفكير بواسطة ذاته، ووضع نفسه مكان الآخرين، والتفكير دائماً بالتوافق مع ذاته، على حدّ قول "كنط" (Raffin, 1994, p.92-95).

ويجب طبعاً أن تترافق هذه المعايير الفلسفيّة التي تجيب عن الأهداف الموضوعة للمادّة، مع معايير أخرى تربويّة وثقافيّة، مثل معيار اللّغة والخطّ الواضح وصياغة الأفكار صياغةً جيّدة واستخدام مكتسبات من الموادّ الباقية.

وقد وضع "لافايت" جدولاً من بعض اقتراحات لتحسين عملية تقييم مادة الفلسفة، نوجزها كما يلي:

4 ـ جدول باقتراحات "فرنسوا لافايت" لتحسين عمليّة تقييم الفلسفة (Lafayette, s.d).

1 ـ ينبغي لمناهج الفلسفة أن تتضمّن بشكلٍ واضحٍ وصريحٍ، كلّ المعارف والكفايات التي تشكّل مادّة التعلّم، في إطار دروس الفلسفة.
2 ـ ينبغي بناء التقييم على أساس تمارين متنوّعة، تسمح بتكوين وتقييم تنوّع المعارف والكفايات عند المتعلّمين.
3 ـ ينبغي إعادة كتابة توجيهات جديدة لتمارين المتعلّمين وأعمالهم، في ضوء النقطتين السابقتين.
4 ـ ينبغي إعلام المتعلّمين بشروط التقييم مع الجدول الزمني للتدريبات عليه، منذ بداية السنة، بالإضافة إلى تنويع التمارين، وخلق بطاقات دعم للمقصّرين.
5 ـ ينبغي توضيح المعايير المشتركة لتقييم التمارين، وخصوصًا تلك التي تتعلّق بالامتحانات الرسمية.
6 ـ ينبغي إعادة النظر في شروط معالجة الموضوع وتحليل النصّ.
7 ـ ينبغي تعليم الفلسفة في الصفّ الثّانوي الثاني، بهدف تخفيض الضغط عن الصفّ الثانويّ الثالث، وخصوصًا الضغط الناتج عن الامتحانات الرسمية.

ومن جهةٍ اخرى، لا بدّ من التوقّف عند تصحيح الامتحانات الرسميّة ودور المعلّمين في هذه العمليّة. إذ يجب الأخذ بعين الاعتبار في هذه العمليّة، واقع أنّ الطالب هو مرشّح، وليس فقط طالبًا. وبالتّالي هناك حاجة إلى استخدام أسلوب مغاير معه، فتقييم مسابقة في الامتحانات المدرسيّة هو غيره في الامتحانات الرسميّة، إذ تبرز معطيات جديدة ومغايرة لمعطيات الصف. وهكذا فإنّ علامة

14 أو 15 من أصل عشرين والتي تدلّ على عمل مميّز خلال السّنة الدراسية يجب أن تتحوّل إلى 15 و 16 و 17 في الامتحانات الرسميّة. كما أنّه، وعلى الرغم من قلّة وندرة العلامات 17 و 18 و 19 و 20، إلاّ أنّ ذلك لا يعني أنّ العلامات يجب أن تتراوح بين 10 و 11. الكلّ يدعو أثناء الامتحانات الرسميّة، وخصوصاً بعد ربط هذا الامتحان بأهدافه الاجتماعيّة، إلى توسيع مروحة العلامات لصالح المرشّحين والمادّة بشكلٍ عام (Jamet, 1990, p.65). هذا بالإضافة إلى أنّ دور المعلّم أثناء التّصحيح يجب ألاّ يقتصر على وضع العلامة الجزائيّة فحسب، بل أن يركّز ويراقب خطّة العمل التي سار الطّالب بموجبها وإجابات هذا الأخير، ومحاولة تشخيص الخطأ ومكافأة النجاحات. إنّ الخطأ وارد وهو مرحلة طبيعية في عمليّة التعلّم، ولا يجب أن يؤخذ على أنّه خطيئة مطلقاً. لا يجب أن تغيب هذه الاستراتيجية عن بال المعلّم والمتعلّم للوصول إلى الغاية المنشودة. كما أنّ المواضيع المصحّحة والإجابات النموذجيّة لا تساعد الطّالب، لأنّها تبقى جماعيّة، مجهولة الهويّة، غير قابلة للتقييم والتأقلم، ولا تتناسب مع مشاكل هذا الطالب الخاصّة. يستطيع المتعلّم وحده أن يتخلّص من أخطائه، ويعمل على نقاط الضعف في فرضه أو مسابقته، من خلال استعمال أوراق المعالجة أو ما يُسمى بالتقييم الذاتي.

تعدّدت أنواع التّقييم الواجب اعتمادها من قبل المعلّم، فالتقييم التكويني ضروري ومهمّ لتنظيم عمليّة التعلّم، إذ يمنح المتعلّم معلومات مفيدة، حول تقدّمه وعثراته، والطرق الكفيلة بمعالجة هذه العثرات. إنّه يقوم على جمع المعلومات حول المهارات، ومقارنتها بالنّسبة إلى المعايير، ومعالجة النّواقص، ووضع طرق لهذه المعالجات (Tozzi, 1992, p.125). وهناك طريقة ما يُسمّى بالتّصحيح المتبادل، وهو تمرين جماعيّ، يقوم على تقييم جماعي لعملٍ ما، إذ يقترح تحليلات على شكل فرضيّات، ويقوم بتحليلها وتوسيعها وتغييرها، بناءً على تساؤلات أو اعتراضات ذات صلة، وبمقارنة الإجابات المختلفة لاستخراج القضايا الأساسيّة. يساعد هذا العمل على تحقيق النّقاط التّالية: تعميق القراءة،

إنتاج نقد ومعايير التقييم، ربط هذه المعايير بشكلٍ محدّد وواضح، طرح أسئلة فرعية والإجابة عنها، الإصغاء للآخر، تأمين ربط منطقيّ بين الأفكار، تحليل وتوليف مجمل العمل (Brenifier, 2002, p.65). هذا، الى جانب العديد من الطّرق التربوية التي تساعد على الاقتراب قدر الإمكان من وضع معايير محدّدة تؤدّي الى الموضوعيّة في التّقييم.

ثالثًا: التقييم من خلال معالجة الموضوع

1 ـ كيفيّة اختيار الموضوع وطرحه:

يتّفق الكل على الاعتراف بأهميّة معالجة الموضوع الفلسفي كتمرين في الفلسفة وكتقييمٍ لها، وهو الذي يرتبط بالبعد النقديّ لمسيرة الفلسفة (Bourgeois, 1998, p.172). وما يؤكّد هذا الاعتراف هو اعتماد العديد من البلدان على معالجة الموضوع الفلسفيّ، ضمن مقالة فلسفيّة، لتقييم المتعلّم مدرسيًّا أو رسميًّا. في هذا الإطار، تعتبر "جاكلين روس" أنّ الموضوع الفلسفيّ هو تمرين فكريّ روحيّ، ففي الموضوع الفلسفي الناجح يقوم الطالب بمحاورة ذاته، وفي آخر هذا الحوار يكون منفتحًا على تغيير رأيه وقناعاته إذا لزم الأمر. وتُعتبر معالجة الموضوع الفلسفي نوعًا من إعمال العقل وترويضه وتطويعه، وفي الوقت نفسه هي تغيّر وتحوّل. إنّها تنشئة للعقل، وليست بحثًا عن أجوبة. الموضوع الفلسفيّ هو أيضاً برهنة بالحجج، إنّه حجاج تطوّريّ دقيق ومتماسك، يبدأ بتساؤلات تدخل ضمن عملية شاملة تُعرف بالإشكالية. إذاً، الموضوع الفلسفي هو خطّة سير متحرّكة واضحة وديناميّة توصل إلى خلاصة واضحة عن طريق إشكالية وحوار منظّم (Russ, 2002, p.77). وتخضع كيفيّة اختيار الموضوع لمجموعة من المعايير، تختلف بين بلدٍ وآخر، إلاّ أنّ "روس" اعتبرت أنّ المواضيع التي يمكن أن تُطرح للمعالجة في الفلسفة تتراوح بين "السّؤال، دراسة قول، دراسة مفهوم أو فكرة، المقارنة بين مفهومين أو أكثر، موضوع بقالب طلبي، موضوع بقالب مصدري"؛ ثمّ فصّلت أشكال الموضوع المستند إلى سؤال، والذي يكون عادةً:

أ- سؤالاً مفتوحًا لا يوجّه الطالب بل يترك له حريّة الإجابة.

ب-	سؤالاً يتطلّب إجابة.

ج-	سؤالاً يحتمل خياراً بين اثنين.

ويحمل الموضوع المبنيّ على قول أو استشهاد لفيلسوف معيّن في طيّاته عادة سؤالاً مخفيّاً، وهو بالتالي يتشابه مع الموضوع المبنيّ على سؤال، ويبقى علينا أن نعرف كيفيّة استخراج السؤال الكامن فيه. كما أنّ الموضوع المبني على قول يحمل في طيّاته أطروحة يجب أن نظهّرها إلى العلن ونعرّفها ونحدّدها (Russ, 2002, p.78-81). وتخلص "روس" إلى القول بأنّ كلّ الاختلافات في طرح المواضيع يجب أن تقودنا إلى أمر واحد، هو أنّها تشكّل أسئلة حول العالم وأنّها تسأل لتعميق المعاني، أكانت هذه المواضيع أسئلة أو مفاهيم أو مقارنات، وردت بشكلٍ طلبيّ أو بشكلٍ مصدريّ (Russ, 2002, p.84).

وقد وضعت وزارة التربية الفرنسية، إلى جانب هذه الأشكال الفلسفيّة من المواضيع، مجموعة من المعايير التي تستحقّ الانطلاق منها في أي عمليّةٍ لتطوير نظام التقييم الفلسفيّ، تتلخّص كما يلي:

أ-	يجب تحاشي اختيار مواضيع تتبنّى حرفيًا عبارات من المنهاج وتتطلّب من المرشّحين أن يقوموا بكتابة الدرس حرفيًّا.

ب-	يجب تحاشي استخدام مصطلحات تقنيّة في الموضوع أو عبارات تتطلّب معرفة نظريات فلسفيّة محدّدة.

ج-	يجب تحاشي المواضيع التي تتطلّب معارف متخصّصة.

د-	يُفضّل بشكلٍ عام، وعلى كلّ ما سواه، الموضوع الذي يتوجّه إلى المتعلّمين بشكلٍ مباشر ومفتوح (B.O., 2001, p.1661-1662).

2 ـ كيفيّة معالجة الموضوع:

لا يقوم تعلّيم التفلسف على ترداد النظريات أو العقائد التي قالها فلاسفة. قد نردّد نظرية أو معتقدًا لفيلسوف ما؛ ولكن بهدف نقدها والتعليق عليها، أو رؤية كم

تفيدني في حياتي. إنّنا نعيد التفكير في نظرية معيّنة، لتطلق بدورها عملية التفكير فينا، وتحثّنا على القيام بردّة فعل، وإلاّ نكون قد علّمنا تاريخ الفلسفة، وأصبحنا مجرّد معلّقين وشارحين للفلاسفة. إذًا، لا يؤدّي إلقاء درس فلسفي أمام المتعلّمين أو شرح نصّ لهم إلى اكتساب كفايات، لأنّ هذه الطرق تطغى عليها الروح التلقينية. يستطيع المتعلّم بواسطتها أن يكتسب معارف، وهو أمر مهمّ بالنسبة إلى الثقافة الفلسفية؛ ولكنّه لا يسمح له بتحريك هذه المعارف، واستخدامها في مهمة فلسفية مكتوبة أو شفهية (Tozzi, 2012, p.36). لذلك كان من الضروريّ أن يقوم هذا المتعلّم بمعالجة موضوع فلسفيّ يظهر فيه ما تعلّمه من طرق للتفكير.

إلاّ أنّ المشكلة تظهر على هذا الصعيد، في كيفيّة تعليم معالجة الموضوع الفلسفيّ، فاقتراح حلّ موضوع فلسفيّ أمام المتعلّمين، أو ما يُعرف بعناصر الإجابة، ليس بالأمر الصائب، لأنّ المتعلّم يصطدم بمحدوديته لتقليد هذا العمل. وأن نذكر أمامه كيفيّة القيام بالأمر، لا يكفي ليقوم به بشكل جيّد، لأنّ ما نعرضه عليه من تصحيح أو عناصر للإجابة، لا يعبّر كثيراً عمّا يجب أن يقوم به وخصوصًا من ناحية تخطّي المصاعب التي يواجهها. قد يتوهّم بعض الأساتذة صوابية هذا الأمر انطلاقًا من السهولة التي يجدها بعض المتعلّمين في تقليد الأساتذة بشكلٍ جيّد، ولكنّ هذه الحالة لا تنطبق على غالبيتهم، فيجدون أنفسهم في آخر المطاف أمام فشلٍ فلسفي بسبب **التعليم الجماهيريّ**[1] (Tozzi, 2012, p.36). يحتّم هذا الواقع على المعلّمين، أن يعلّموا كيفية معالجة الموضوع الفلسفي، وذلك بجعل المتعلّمين يكتبون ويفكّرون بمفردهم بعد أن يكونوا قد أعطوهم الأدوات اللازمة للكتابة، وأن يسيروا إلى جانبهم خطوة خطوة، لكي يصلوا إلى تحقيق الهدف. فما هي الخطوات الواجب تعليمها لكي يتمكّن المتعلّمون من معالجة الموضوع؟

1 ـ المقصود بالتعليم الجماهيريّ (enseignement de masse) التعليم الذي يتوجّه إلى عامّة المتعلّمين من دون أن يراعي خصوصية كلّ واحد منهم، فيغدو هؤلاء كأنّهم كتلة واحدة. هذا التعليم يؤدّي إلى تفوّق قسم محدّد منهم وفشل الباقين.

2-1- التحضير لمعالجة الموضوع:

يتطلّب التحضير لمعالجة الموضوع الفلسفي مجموعة أدوات وإجراءات نذكر منها:

أ- الثقافة العامة التي قد تدخل في أي موضوع فلسفي لتحسّنه.

ب- الأدوات الفلسفية أو الفلسفة بكلّ معنى الكلمة والمقصود بها الاطّلاع ومعرفة أهمّ الفلاسفة وأنظمتهم الفلسفية وآرائهم حول المواضيع المطروحة.

ج- قراءة الموضوع قراءة متأنّية والانتباه إلى كلّ الأفكار والمصطلحات التي يحتويها (Russ, 2002, p.99). ونعني بقراءة الموضوع قراءة متأنّية، تحديد كلّ كلمة وكل عبارة، بطريقة دقيقة، ومن خلال السياق، وإقامة لائحة بالمصطلحات القريبة أو المعارضة لتلك الموجودة في الموضوع، من دون أن نغفل عن الحقول المعجمية الموجودة والتي تساعدنا على فهم هذا المصطلح أو ذاك. كما أنّ قراءة الموضوع يجب أن تسمح لنا بأن نكون قادرين على تفكيك وإعادة تركيب عبارات الموضوع والأفكار الموجودة فيه في وحدةٍ متكاملة.

وتشدّد "روس" على أنّنا، أثناء تحضيرنا لموضوع فلسفيّ قائم على مفهوم، يجب أن نحدّد الفكرة أو المفهوم، ونذكر معانيه المختلفة، وذلك عن طريق:

أ- مقارنته مع المفاهيم القريبة منه بالمعنى أو التي تعاكسه.

ب- جمع أكبر عدد من مظاهره في كلّ متناغم ومتّصل.

ج- إحصاء المشاكل الأساسية المتعلّقة به.

د- إختيار المشكلة المفتاح التي تسمح بتنظيم الخطاب الفلسفي.

ه- إدخال النّقاش والخطاب في تصميم مناسب لدراسة المفهوم (Russ, 2002, p.73).

وبعد تحديد الموضوع الفلسفي، ننتقل إلى كيفيّة استخراج الإشكالية المتعلّقة بهذا الموضوع، وهنا تبرز خطوات ثلاث في هذه العمليّة وهي: التساؤل حول الموضوع، تحديد المشكلة والقضية، والتصميم (Russ, 2002, p.104). والتساؤل يفتح آفاقًا ومساحات للتفكير ويعطي الموضوع قيمة اكبر، كما يجعله دسمًا ينطوي على العديد من الاحتمالات التي يمكن معالجتها.

2-2- معالجة الموضوع:

تبدأ قواعد كتابة الموضوع الفلسفي الصحيح، من قاعدة تحليل الأفكار، بشكلٍ دقيق، ثمّ تنتقل إلى قاعدة التنظيم، فالموضوع الفلسفي يجب أن يُظهر الانتظام والتناغم بين الأفكار للوصول إلى غاية محدّدة. ثمّ على المتعلّم أن ينتقل إلى مبدأ الدقة في اختيار الألفاظ، ومبدأ التساؤل حول الموضوع المطروح. يلي ذلك كلّه توسيع موضوعه متّبعًا، كما هو معلوم، تصميمًا يتشكّل من: المقدّمة، والتوسيع، والخاتمة.

- **المقدّمة:** المقدمة هي نوع من المدخل، هي إعلان لما سيوسّع لاحقًا، إنّها مدخل إلى التساؤل الفلسفي، لذلك نجد أنّ للمقدّمة وظيفة إشكالية، ولها وظيفة التشكيك، أي خلق الشكّ في قلب القارئ وحثّه على متابعة القراءة بحثًا عن اليقين وعن الحقيقة. هي أيضًا مجسّم للمراحل اللاحقة من التفكير الفلسفي (Russ, 2002, p.115). تهدف المقدّمة إلى تسليط الضوء وجذب الانتباه إلى المشكلة. أن نقدّم موضوعًا يعني أن نخضعه للتساؤل الأساسي، وذلك بطريقة مختصرة، محددة، حيّة ولكن دسمة.

  الخطر الأوّل الذي قد يقع فيه المتعلّم أثناء كتابة المقدّمة هو عدم

كتابة مقدمة والبدء مباشرةً في صلب الموضوع. أو أن يقوم بإعادة كتابته بأسلوبه الخاص والشخصيّ، واعتبار ذلك بمثابة مقدمة، وهو بذلك لا يقدّم شيئًا في الفلسفة. كما أنّ المقدّمة العامة التي تتناول قليلاً من كلّ شيء لا تنفع بمفردها، وكذلك تلك التي تصلح لكلّ المواضيع. إنّ المقاربة التهكميّة للموضوع في المقدمة، لا تخدم الموضوع، كذلك الأمر بالنسبة إلى المقاربة البطيئة التي لا تنتهي، إذ تدفع المصحح إلى الشعور بالملل. وأخيرًا يجب الانتباه من وضع أي حلّ للقضية المطروحة في المقدمة (Russ, 2002, p.114). وتُختم المقدّمة دائمًا بالإشكالية.

- **التوسيع:** يجب أن يفضي التوسيع إلى تطوّر منظّم ومتماسك، إنّه يحوّل المصطلحات إلى أفكار وعبارات يتمّ توضيحها بشكلٍ تصاعديّ. إنّه ينظّم تفكير المتعلّم الشخصيّ ويبرزه، كما أنّه يهدف إلى تحديد المشكلة المطروحة في المقدّمة. يعتمد التوسيع أو النقاش على التصميم الموضوع مسبقًا، ويتضمّن البراهين والحجج والشروحات المتعلّقة بالأفكار والعبارات والأمثلة. من الأخطاء التي قد يقع فيها الطالب أثناء البرهنة، مثلاً: أن يعود إلى عقيدة فيلسوف، ويعتبرها قاعدةً للحقيقة، أو أن يستخدم نظرية لينتقد نظرية أخرى، في حين أنّه يجب نقد النظرية انطلاقًا من أفكارها هي وليس انطلاقًا من نظرية أخرى؛ أو أن يذكر أطروحة معيّنة من دون برهنتها وتبريرها، أو أن ينطلق من منطلقات غير واضحة وغير مبرهنة، أو أن يضيع وتلتبس عليه الأمور فيخلط بين البراهين والأمثلة، أو أن يتحدّث بطريقة مبطّنة ومغلقة وقريبة من الإزوتيرية أو الباطنية بشكلٍ لا يُفهم منه المقصود، أو أن يقوم بتجريد مطلق فلا يربط أفكاره بالواقع (Russ, 2002, p.119-121).

ولا بدّ من التذكير بضرورة معرفة تنسيق الحجج بشكلٍ يزيد من الإقناع، من دون أن يعني ذلك الوصول إلى مرحلة يظنّ فيها القارىء أنّ الكاتب غير واثق من نفسه ومن أفكاره. فكيفية ذكر الحجج والتدرّج بها من الأقلّ إلى الأكثر إقناعية أمر ضروريّ للوصول إلى الهدف المرجوّ، أو وضعها بحسب **الطريقة النسطورية**[1] أي البدء والإنهاء بالحجج القوية، ووضع الحجج الضعيفة في الوسط. كما يجب مراعاة مقام المستمع أثناء الإدلاء بالحجج.

- **الخاتمة:** الخاتمة هي خلاصة عامة سريعة تتضمّن استراتيجية الحجاج التي عبّر عنها التصميم المفصّل والتوسيع. قد لا تحمل الخاتمة جوابًا عن المسألة الفلسفية المطروحة؛ ولكنّها تحاول أن تعطي صورة عن الإجابات المتعدّدة التي جرى تداولها في المتن (Russ, 2002, p.110).

ولا بدّ من الإشارة في الختام، إلى تنوّع التصاميم التي يمكن للمتعلّم أن يختارها أثناء توسيعه، ونذكر منها: التصميم الجدليّ، **والتصميم التطوّري**[2].

1 ـ نسطور: هو بطريرك القسطنطينية في العام 428، ارتبط اسمه بالحقبة الأولى للنزاع الكريستولوجي الكبير. اشتهر كثيرًا بفنّ الوعظ وبحماسته ضدّ الهراطقة، إلاّ أنّه أصبح هرطوقيًّا فيما بعد عندما نشر الهرطقة النسطورية. اتّبع في افحام خصومه طريقة حجاج، عُرفت بالطريقة النسطورية. تقوم هذه الطريقة على استخدام الحجج القوية في البداية والنهاية، ووضع الحجج الأقلّ قوّةً بينهما (Hefele, 1972, p.9-17).

2 ـ يقوم التصميم التطوّري على الأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر متلاحقة لمفهوم واحد أو عدّة مفاهيم، وذلك عبر دراستها والتعمّق بها. ولكن ضمن حلّ واحد يجمع هذه الوجهات. في هذا المجال يشكّل هذا التصميم الأرض الخصبة لطريقة تحليل المفاهيم، لأنّه يقوم عليها بشكلٍ أساسي. في كثير من الأحيان تبدأ الطريقة المتّبعة في هذا التصميم من الرأي السائد والشعبي، لتنتقل إلى رأي أكثر عمقًا في التفكير، وتصل إلى فكرٍ متسامٍ، وأكثر ارتفاعًا من سابقه (Russ, 2002, p.88).

والتصميم المفاهيمي.... معظم هذه التصاميم كان قد جرى التطرّق إليها، أثناء معالجتنا للمنهجيات الفلسفيّة. كما لا بدّ من الإشارة إلى أهميّة استخدام الأمثلة أثناء التوسيع، لأنّ للمثل موقعًا استراتيجيًّا في قلب الموضوع الفلسفيّ، فالحكم المستخدم يقوم على الانتقال من المجرّد إلى الملموس وبالعكس (Raffin, 1994, p. 38). لا يغيبنّ عن بالنا أيضًا، أنّ معالجة الموضوع الفلسفي دونها **صعوبات**[1]، لذلك يجب السير رويدًا رويدًا إلى

---

1 ـ لخّصت "روس" هذه الصعوبات بستة مخاطر يمكن للمتعلّم أن يواجهها، وهي كالتالي:

1 ـ الخطر الأول يكمن في إمكانية الخروج عن الموضوع وذلك بكتابة أو معالجة موضوع قريب من الموضوع المطروح أو بعيد كلّ البعد عنه. أسباب الخروج عن الموضوع عديدة نذكر منها:

أ- خوف الطالب من أن يفكّر بذاته وبالتالي يكتب موضوعًا معلّبًا مسبقًا ولا يتناسق كليًّا مع الموضوع المطروح. وهنا يدعو "كنط" إلى الاعتماد على الذات فيقول: "إنّه لمن المناسب أن أكون قاصرًا! إذا كان لديّ كتابٌ يحلّ محلّ تفكيري، وقائد يحلّ محلّ وعيي، وطبيبٌ ينظم لي طريقة أكلي... فأنا لا أجد في الحقيقة حاجةً لأن أُهلك وأُتعب ذاتي. أنا لا أحتاج إلى أن أفكّر." (Kant, 1947, p.83).

ب- السبب الثاني للخروج عن الموضوع هو في عدم فهم الأفكار والمصطلحات والمفاهيم وهذا السبب ناتج في جزءٍ كبير منه من السبب الأول الذي ذكرناه.

السبب الثالث هو عدم القدرة على الإحاطة بالإشكالية الحقيقية والمشكل الحقيقي للموضوع.

2 ـ الخطر الثاني هو النقص في الدقة والتماسك أثناء الكتابة.

3 ـ الخطر الثالث هو التحليل الجزئي، وهو أن يقوم المتعلّم بتحليل جزء من الموضوع، ويغفل عن أجزاء أخرى.

4 ـ الخطر الرابع هو التحليل السطحي للموضوع، ويكون تجنّب هذا الخطر عبر تعميق دراسة الموضوع وتعميق دراسة المفاهيم التي يحتويها هذا الموضوع.

5 ـ الخطر الخامس هو الثرثرة والتحذلق (إدّعاء المعرفة)، على المتعلّم أن يتذكّر دائمًا أنّ الفلسفة تقوم على إعمال العقل والفكر بواسطة الأفكار والمفاهيم المحدّدة.

6 ـ الخطر السادس والأخير يتجلّى في نسيان قواعد كتابة الموضوع الفلسفي، أو عدم الالتزام بهذه القواعد (Russ, 2002, p.93-96).

جانب المتعلّمين، وتزويدهم **بالإرشادات**[1] اللازمة.

1 ـ ومن الإرشادات التي اعتمدتها "روس": الكتابة بخطّ مقروء وواضح- احترام قواعد الكتابة من خلال احترام الفراغات الضرورية بين الكلمات والأسطر والفقرات والصفحات- استخدام علامات الوقف في أماكنها المناسبة- استخدام أدوات الربط للربط بين العبارات أو الفقرات، وتسمح هذه الأدوات بإظهار كيفية تطوّر الفكرة وتقدّمها- كتابة جمل قصيرة وواضحة- احترام الشكل والتناسق بين أقسام الموضوع الفلسفي، بحيث لا يطغى قسم على آخر أو يُحذف قسم ويُترك الآخر أو يُدمج قسم بالآخر (Russ, 2002, p.127-128).

رابعًا: التقييم من خلال تحليل النصّ:

1 ـ كيفيّة اختيار النصّ وطرحه:

لا تختلف طريقة اختيار النصوص الفلسفيّة المقترحة للتقييم كثيرًا عن تلك المقترحة للتعليم. وكنّا قد أشرنا سابقًا إلى كيفيّة اختيار هذه النصوص، وذلك في القسم المخصّص للتعليم بالنصوص. إلاّ أنّنا آثرنا في هذا القسم التحدّث عن المعايير الواجب اعتمادها في اختيار نصوص التقييم، وخصوصًا الرسميّ منه. وفي هذا الصدد، ننقل ما جاء في المذكّرة الصادرة عن وزارة التربيّة الفرنسيّة، والمتعلّقة بكيفية وضع تقييم الفلسفة الرسميّ؛ علّها تكون مرشدًا لأيّ تربويّ يحاول وضع معايير جديدة للاختيار.

تحتّم هذه المذكّرة وجوب اعتماد نصّ فلسفي للتحليل من بين المواضيع الثلاثة المطروحة في التقييم الرسميّ. وهذا النصّ يخضع للمعايير التالية:

أ- يجب أن يكون النصّ في كلّ الفروع، لأحد الفلاسفة المحدّدين في المنهاج.

ب- تتطلّب طبيعة المسابقة ألاّ يكون النصّ المختار من النصوص المشروحة غالبًا في الصفّ.

ج- من المفضّل أن يكون النصّ بين عشرة أسطر وعشرين على الأكثر (لأنّ النصّ القصير يصبح مجرّد استشهاد والنصّ الطويل يدفع المرشّح إلى الملل)

د- يجب أن يتناول النصّ قسمًا من منهاج الفلسفة، وأن يكون على

علاقة بالمفاهيم المحددة في المنهاج.

٥- يجب أن يغطّي النصّ مشكلاً فلسفيًا يتمّ استنتاجه من خلاله، ولا يجب أن يُفرض على المتعلّم أيّ طريق، بل يكفي أن يقوم بتحليل النصّ بطريقةٍ تبتعد عن إعادة صياغته حرفيًا كما ورد، وأن يكون التحليل منظّمًا ومنهجيًا ونقديًا (B.O., 2001, p.1661-1662).

2 ـ كيفيّة تحليل النصّ:

معالجة الموضوع فلسفي وتحليل النصّ إختباران متمايزان يخضعان للمتطلبات نفسها. هناك أوجه قرابة عديدة بين هذين النسقين من أنساق الكتابة الفلسفيّة؛ وتخضع المقالة الفلسفيّة المطلوبة من المتعلّم أثناء معالجة الموضوع، للتصميم نفسه المخصص لتحليل النصّ؛ إذ تتشكّل المقالتان من مقدّمة وتوسيع وخاتمة. لكن على الرغم من كلّ نقاط التلاقي بينهما، تختلف معالجة الموضوع الفلسفي عن تحليل النّص. في الواقع إنّ خلق الإشكاليّة في الموضوع الفلسفي يفتح الطّريق واسعاً أمام حريّة التّفكير؛ على الطّالب أن يعرض بواسطة مجموعة براهين وحجج منظمة، وجهة نظر حول الموضوع المطروح. وعلى العكس نجد في تحليل النّصّ ضرورة الوفاء المطلق لفكر الكاتب، كما يظهر في النّصّ (Russ, 2002, p.8).

يقوم تحليل النصّ على إظهار إشكاليّة النصّ والمشكلة التي يطرحها كاتبه، وهذا يتطلّب طبعًا فهم النصّ فهمًا كافيًا ووافيًا. إنّه يتطلّب إيضاح المشكلة الموجودة في النصّ؛ وذلك عبر اختراق موضوعه العام وأطروحته، واكتشاف كيفية تنظيم الأفكار فيه، والانطلاق في هذا كلّه من دراسة عقلية، تشكّل صلب الموضوع، وتفضي إلى خاتمة هي خلاصة العمل (Russ, 2002, p.152).

إذًا، لا بدّ من احترام تنظيم الأفكار في النصّ، وشرح المصطلحات الأساسيّة المستخدمة من قبل المؤلّف.

عرضت "روس" تصميمًا مفصّلاً لتحليل النصّ يقوم على:

أ- مقدمة وهي اللحظة الأولى من العمل، وفيها يجب وضع النصّ في إطاره العامّ، وهذا يتطلّب معرفة فلسفية سابقة. بالإضافة إلى ذلك يجب ذكر الموضوع العامّ وطرح الإشكالية.

ب- شرح النص وإظهار الأفكار الواردة فيه، والتي تخدم عادة فكرة النصّ الرئيسية أو الأطروحة التي يدافع عنها المؤلف. وفي هذا الإطار، لا بدّ من استخدام الطرق التحليليّة والتوليفيّة أثناء شرح النصّ.

ج- دراسة فكرية يستطيع الطالب من خلالها أن يعرض النتائج والخلاصات التي توصّل إليها، كما يستطيع أن يضمّنها النقد أو الصعوبات والتناقضات الموجودة في النصّ.

د- الخاتمة وهي اللحظة الأخيرة من العمل والتي تعرض بشكل مختصر الحلّ المقترح للمشكلة المعروضة وما آلت إليه الأمور. وبإمكان هذه المرحلة أن تُدمج مع المرحلة التي سبقتها (Russ, 2002, p.170-171).

خلاصة القول، إنّ تقييم مادّة الفلسفة عملٌ أساسيّ من الأعمال التربوية المتعلّقة بالمادّة. إنّه يظهر حصيلة هذا التعليم، ومدى تحقّق أهدافه لدى المتعلّم. كما أن نتائجه مصيريّة في كثيرٍ من الحالات، لتحديد نجاح المتعلّم، وانتقاله إلى المرحلة الجامعيّة. لذلك، فمن الضروريّ إيلاؤه الاهتمام اللاّزم، والعمل على سدّ نواقصه، عن طريق ضبطه ووضع معايير محدّدة له، تساهم في الاقتراب قدر الإمكان من موضوعيّة التصحيح. كما من الواجب العمل على توصيفات

محدّدة في كيفيّة وضع المسابقات، ودراسة مدى تطابق هذه المواصفات مع الأهداف الموضوعة للمادّة. هذا كلّه، إلى جانب العمل على تدريب المصحّحين والمعلّمين، كي يكونوا قدر الإمكان موضوعيّين في عمليّة التصحيح، وقادرين على تهيئة المتعلّمين للتّقييم في هذه المادّة، فتقلّ نسبة الرسوب، وتقترب العلامات من بعضها بين المصحّح الأوّل والمصحّح الثاني. هذا كلّه يؤدّي إلى اطمئنان المتعلّم إلى المادّة، وعدم اعتبارها ثقلاً يقع على كاهله، فيحبّ المادّة ويستفيد منها، ويحقق أهدافها في حياته اليومية، وينزع من نفسه فكرة الخوف والضياع والمجهول فيما يختص بتقييمها.

الفصل السّادس: إعداد معلمي مادّة الفلسفة

ماذا ينفع لو كان هناك أفضل منهاج للفلسفة في العالم، ومتعلّمون يمتلكون كلّ الاستعدادات والمؤهّلات لاكتساب المادّة، ولم يكن هناك معلّمون أكفّاء لتعليم المادّة؟ إنّ العمليّة التربويّة كما هو معلوم، تقوم على ثلاثيّ المعلّم والمتعلّم والمنهاج أو مادّة التّعليم، وعندما يتمّ التحدّث عن تحسين لمنهاج مادّة معيّنة، فلا بدّ من أخذ موضوع إعداد المعلّمين لهذا المنهاج بعين الاعتبار. فكيف الحال إذا كان هذا المنهاج هو منهاج الفلسفة، الذي يُعدّ بحدّ ذاته إشكاليّةً يجب العمل على معالجتها؟ كما أنّ تعليم الفلسفة هو إشكاليّة مستمرّة يجري العمل عليها، كذلك إعداد معلّمي الفلسفة، يطرح أيضاً إشكاليّة يجب مقاربتها، والعمل على معالجتها للوصول إلى أساتذة متمكّنين من مادّة اختصاصهم. لذا فإنّ هناك مجموعة من التّساؤلات تطرح نفسها على العاملين في حقل تعليم الفلسفة وهي: من يعلّم الفلسفة؟ وما هو المستوى الثقافيّ والأكاديميّ الذي يجب أن يتمتّع به؟ وأيّ مناهج جامعيّة تلائم هذا التّعليم؟ هذه الأسئلة تختصر العديد من التساؤلات، إلى جانب ما هو مطلوب من صفات أخلاقيّة وتربويّة، يجب توافرها في كلّ إنسانٍ يعمل في حقل التربية والتعليم.

أوّلاً: من يعلّم الفلسفة؟

تطرح هذه الإشكالية ذاتها في جوٍّ من الغموض بين أن يعلّم الفلسفة معلّمون غير متخصّصين في المادة، كما هو حاصل في بعض البلدان؛ أو أن يعلّمها فلاسفة، أو أن يعلّمها أشخاصٌ متخصّصون في الفلسفة والتربية معاً. من الذين دافعوا عن أن يكون تعليم الفلسفة من قبل الفلاسفة "لانيو"، الذي اعتبر أنّ الفلسفة هي وضعيّة تفكير أكثر ممّا هي محتوًى عقائديّ. إنّها بحث عن الحقيقة عبر دراسة الروح باعتباره لذاته، وفي علاقته مع باقي الأغراض، ولهذا السبب فإنّ على معلّم الفلسفة أن يكون فيلسوفاً (Blondel, 1994, p.35). إنّ الأستاذ الحقيقي لا يحضر معه فلسفة جاهزة، مكتملة، أكانت خاصّة به أو مستعارة من فلاسفة آخرين، مهما كانت هذه الفلسفة مهّمة. إنّه لا يأتي ويقف أمام المتعلّمين ليقول ما يعرف، لأنّه بهذا الشكل لا تكون هناك حصّةً تعليميّةً، وإنّما عن طريق التّفلسف يكون الأستاذ قد أدخل الجميع معه في الفلسفة (Muglioni, 1994, p.55). إذاً على أستاذ الفلسفة أن يكون فيلسوفاً، وليس مجرّد ناقل للفلسفة. ولكي يكون كذلك عليه بحسب "كنط" أن يتمتّع بصفتين:

1 ـ امتلاك المعارف السّابقة .

2 ـ تنمية الموهبة والقدرة، وامتلاك المهارة في استخدام كلّ الوسائل لتحقيق الأهداف التي يقترحها.

هذان الأمران يجب أن يسيرا سويّاً، لأنّه بدون المعارف لن يصبح أبداً فيلسوفاً، والمعارف بدورها لن تستطيع أبداً أن تخلق هذا الفيلسوف (Kant, 1840, p.28). وهكذا، فكلّ من يريد أن يصبح حقيقةً فيلسوفاً، يجب عليه ولو

لمرّة في حياته، أن يرجع إلى ذاته، وفي داخل ذاته أن يحاول قلب كلّ العلوم المتلقّاة إلى ذلك الحين، وأن يحاول إعادة بنائها. والفلسفة هي بشكلٍ من الأشكال مسألة شخصيّة الفيلسوف، وبالتّالي يجب أن تُبنى على أنّها حكمته ومعرفته التي تطمح إلى الكليّة والشمول، والتي تكتسب في ذاته، ويستطيع أن يبرّرها منذ البدء، وفي كلّ مرحلة من مراحلها، مرتكزاً على حدسه المطلق (Husserl, 1992, p.18).

يعتبر "برونو" أنّ هناك صنفين من الأساتذة؛ الصّنف الأوّل هو مثال الفيلسوف الذي ينزل إلى مستوى طلّابه، والصّنف الثاني هو الذي يحضّر الطلّاب للامتحانات إذ يعطي الوصفات الضروريّة للنّجاح (Poucet, 1999a, 106). وفي هذا التّصنيف الثّاني إشارة إلى الأساتذة الذّين يُعتبرون تربويّين ولكنّهم ليسوا فلاسفة، بل يمكن أن يكونوا أساتذة موادّ أخرى. هؤلاء قد يعدّون الطّالب للامتحانات الرسميّة، وتكون نتائج طلّابهم مذهلة، ولكنّهم لا يعلّمون التّفلسف. وعليه، يجب أن يجمع أستاذ الفلسفة في شخصه، الفلسفة والتّربية معًا. أي أن يكون فيلسوفاً وتربوياً. هذه هي خصوصيّة الفلسفة، ففي حين يستطيع أستاذ الأدب الفرنسيّ ألاّ يكون كاتباً، لا يستطيع أستاذ الفلسفة ألاّ يكون فيلسوفاً (Tozzi, 1995, p.241). لذلك فلا بدّ من أن تحتوي شخصيّة هذا الأستاذ على مجموعة من الصّفات الثّقافية والأكاديميّة، بالإضافة إلى صفات أخلاقيّة وتربويّة.

تظهر إشكاليّةٌ أخرى تتعلّق بأستاذ الفلسفة وتجعله يعيش في نوعٍ من الصراع. إذ كيف يمكن أن يعلّم أستاذ الفلسفة الحرّيّة للمتعلّم ويربّيه عليها، وهو يمارس سلطةً في الصفّ؟ وكيف يمكن للمتعلّم أن يعبّر عن أفكاره بحرّية أمام معلّم يضع له الضوابط؟ وما هي هذه الحريّة التي يمكن للمتعلّم أن يتعلّمها في ظلّ سلطة تفرض عليه قواعدها؟ وهناك وجه آخر لهذه الإشكالية يعيشها المعلّم مع نفسه، إذ كيف يكون سيّد صفّه وفكره وشرحه وهو مُلزم بمنهاج ومقرّر ومعارف معلّبة؟ كيف يكون سيّد معرفته، وعليه أن يضع مسابقات وامتحانات وفق معايير محدّدة مفروضةٌ عليه فرضًا؟ كتب "جول لاشوليبه" أثناء مراقبته لأحد الأساتذة

وهو يشرح:"لم ألاحظ في درسه فكرة واحدة من أفكاره الخاصّة، تعليم شكليّ خارجيّ، يشرح الدرس بطريقة واسعة، ولكنّه يسعى إلى نسج أفكار مُستعارة من التعاليم المختلفة. يعرض أفكاره بنظام من دون أن يعرف كيفية تقسيمها وتفكيكها" (Poucet, 1999a, p.104). تبقى الإجابة عن هذه الأسئلة صعبةً، وتبقى هذه الأسئلة إشكاليات يترتّب على إجاباتها الكثير من التعديل والتحسين في مناهج تعليم الفلسفة.

ثانياً: صفات أستاذ الفلسفة

بما أنّ تعليم الفلسفة هو تعليم للحياة، فإنّ أستاذ الفلسفة مدعوٌّ بالدّرجة الأولى إلى أن يعيش ما يعلّمه. وبالتّالي، عليه أن يتمتّع بصفاتٍ أخلاقيّة وتربويّة تؤهّله للقيام بمهمّته، ولا تدفع المتعلّمين إلى التّشكيك بتعليمه. لا يكفي الأستاذ أن يدرّس المنهاج جيّداً، أو أن تكون له خبرة كافية لإلقائه وتوسيعه في الصّف، بل عليه أن يتمتّع أمام طلاّبه بالسّلوك الحسن، أكان بالكلام أو بالأفعال، على الأستاذ أن يراقب نفسه لأنّه يشعر بأنّه مُراقب من قبل الجميع (Poucet, 1999a, p.59).

بالإمكان، إذاً، رسم ملامح شخصيّة الأستاذ الجيّد. إنّه الإنسان الذي يصغي إليه المتعلّمون لأنّه يفكّر بذاته. إنّه فيلسوف ولكنّه لا يهمل أبداً طلاّبه، لأنّه يجعلهم يعملون، ويقوم بتصحيح كتاباتهم بعناية. الأستاذ الجيّد يكون مثقّفاً، يشرح جيّداً، ولا يرفع من سقف شروحاته كثيراً إلى حدٍّ لا يفهمه الطلاّب؛ إنّه يستخدم الأمثلة، وبإمكانه أن يجيب عن الأسئلة التي لا تتعلّق مباشرةً بالدرس. وتظهر قدرته التعليميّة في مدى تدوين طلاّبه للملاحظات أثناء شرحه ومدى قراءتهم للمراجع إلى جانب الدّروس المشروحة. على المعلّم معرفة أنّ تعليم الفلسفة ليس للفلسفة بحدّ ذاتها، وإنّما لتحضير الإنسان. لذلك عليه أن يكون مربياً، ويضع نفسه مكان الطّالب، ويساعده في أعماله. كتب "لويس سوكوندي" قائلاً إنّ الأستاذ يجب أن يسيطر على موضوع تعليمه، مبتعداً عن التأثّرات، خصوصاً تلك التي تأتيه من الفلاسفة الكبار، وأن يمتلك أخلاقاً رفيعة، ما دام التّعليم يُعتبر رسالة حقيقية، وأن يكون لديه ضمير مهنيّ يمنعه من إهانة الطلاّب (Secondy, 1995, p.146).

هذا بالإضافة إلى أنّ المعلّم لا يجب أن يكون شرطياً ولا صديقاً للمتعلّم؛ إنّه شخصٌ ينقل المعارف، ويصغي إلى جمهوره. خصوصاً معلّم الفلسفة، فإنّه عندما يعلّم يجب أن يكون بحالة تعلّم من الطلاّب في الوقت نفسه (Didier, 2001, p.20). باختصار، يحتاج التعليم الجيّد أيضاً إلى انتباهٍ جيّد من قِبل الأستاذ إلى تصرّفاته. تواجه هذه التصرّفات اليوم شتّى أنواع التغيّرات التي تطال التّعليم في المدارس. ولا تتمّ هذه التغيّرات عادةً من دون صعوبات، وتترافق أيضاً مع كثير من الإبداع، حتى أصبح من الضروريّ جداً لكلّ أستاذ أن يكتسب نظرةً أوسع وأدقّ، لما يدور من حوله، ولما يحدث على هذا الصعيد. قد تبدو هذه الصفات مشتركة بين كلّ الأساتذة، وفي مختلف الأنظمة التربوية والموادّ المدرسية. إلاّ أنّها أكثر ضرورة وإلزاماً عند أساتذة مادّة الفلسفة، خصوصاً أنّها تتعلّق إلى حدٍّ كبير بمحتوى ما يُعلّمونه. وإلى جانب هذه الصّفات، لا بدّ من العمل على المستوى الثقافيّ الأكاديميّ الذي يؤهّل الفيلسوف المعلّم إلى تربية المتعلّمين تربيةً فلسفية؛ فينمّي عقولهم، ويشحذ خيالهم، ويغني شخصيّتهم، ويجعل منهم أناساً حقيقيّين، يعرفون معنى الإنسانيّة ويعيشونها، مواطنين صالحين يضعون ذواتهم في خدمة الوطن والآخرين.

ثالثاً: المناهج الجامعيّة الملائمة لإعداد أساتذة الفلسفة

شهد منهاج الفلسفة تحوّلات كثيرة، منذ أن بدأ تعليمه في المرحلة الثانوية، وحتى اليوم، فهو تحوّل من التعليم الكلاسيكي القديم إلى تعليم حديثٍ، يتمحور حول المتعلّم كمحور للعملية التعليميّة بالطرق الناشطة. وبالتّالي أصبح يتطلّب من المعلّمين أن يتّجهوا إلى استخدام البيداغوجيا الحديثة أكثر من السّابق، وأن يوقفوا طريقة الإملاء، ويبتعدوا عن الدوغمائيّة (Poucet, 1999a, p.230). هذا كلّه يدفع الأستاذ إلى تطوير طريقة تعليمه، لكي تكون تعليماً بالأهداف والكفايات، بالإضافة إلى تطوير ثقافته الفلسفيّة. لذا فمن الضروري تنشئته وتوضيح مسار التّعليم بالكفايات أمامه، عبر منهاج تنشئةٍ جامعي، يراعي كلّ هذه المتطلّبات، ويلائم المناهج الموضوعة للتّعليم.

إذاً، يجب ألاّ يقتصر منهاج التّعليم الجامعيّ الذي يهيّىء أساتذة لتعليم الفلسفة، على دروس الفلسفة والأرصدة المخصّصة لها، كما كان يجري في السّابق. فأستاذ الفلسفة ليس فيلسوفاً وحسب، بل يجب أن يكون فيلسوفاً ومعلّماً. وبالتّالي فهو يحتاج إلى مقّررات تتناول موضوع التربية والتعليم والبيداغوجيا، تسمح له بأن ينقل الفلسفة إلى المتعلّمين، ويدخلهم في عالمها (Galichet, 2001, p.32). كما أنّ المعلّم يحتاج إلى تنشئة مستمرّة في حياته المهنيّة، لذلك فلا بدّ من أن تلحظ المناهج الجامعيّة المخصصّة لإعداد أساتذة الفلسفة بعض النقاط:

1 ـ فرض حضور رصيد في كلّ عام، يتمحور حول اختصاصات تربويّة أخرى.

2 ـ التّركيز على تنشئة فلسفية أساسيّة.

3 ـ التمرّس في أمور غير معالجة موضوع فلسفي أو تحليل نص أو عرض شفهيّ؛ والانتقال إلى طرق أخرى، كالنّقاش والحوار والعمل الفريقي، وإنتاج نصوص من أنواع مختلفة، كالشّعر الفلسفيّ والخواطر الفلسفيّة والرّسائل وغيرها من الأنواع.

4 ـ تعديل نظام المباريات، وتضمين المنهاج الجامعيّ أرصدة تعليم، كتمرين لاكتساب الخبرة، قبل التقدّم من المباراة؛ على أن يحضر مدّربون الصف الذي يعطيه طالب الجامعة، ويشرفوا على طريقة تعليمه.

5 ـ تضمين المناهج الجامعية أكان في كليّة الآداب أو في كليّة التربية في الفرع المختصّ بتعليم الفلسفة، مقرّرات تتمحور حول التربيّة وعلم نفس النموّ، والطرّق التعليميّة الحديثة وكل ما له علاقة بالبيداغوجيا.

6 ـ وضع إمتحان شفهي يستند إلى الخبرة التعليميّة التي جرت، وأن يكون هذا الامتحان قادراً على تقييم حوافز المرشحّين، وقدرتهم العلائقيّة، ودرجة تفكيرهم التربوي لا الفلسفيّ فقط، وقدرتهم على التّعبير شفهياً أمام مجموعة من المراهقين، وقدرتهم على مراقبة ظواهر تحدث أثناء التعليم وتحليلها (Galichet, 2001, p.32).

المطلوب إذًا، هو وضع مناهج تعليميّة جامعيّة تواكب التطوّر، وتعدّ أساتذة للمستقبل، وتكون متحرّكة باستمرار، وقابلة للتّعديل وفق الحاجات والاكتشافات والدّراسات. لا تكفي هذه المناهج بمفردها، إذ إنّ الدور الأكبر يعود إلى الأستاذ في تنشئة نفسه تنشئة مستمرّة. لا يستطيع معلّم الفلسفة اليوم، أن يغفل عن تعدّد أشكال التّفكير، والتّعبير الشّفهي والكتابيّ، وتعدّد الإشارات والرموز اللّغوية والتواصليّة، وذلك لكي يضمن فعالية التّواصل، ولكي يُعلي من قيمة أهداف التّنشئة، فيكون الاختلاف قدرة تطوير للأشخاص بكليّتهم. عليه اليوم أن يستخدم

أشكالاً متعدّدة، وطرقًا متنوّعة في تعليم الفلسفة، لكي يستطيع المتعلّم أن يختار ما يناسبه، وأن يجد ما يلائمه بهدف التعلّم والاستفادة من هذه المادّة (De Pasquale, 2001, p.107). وهكذا، من الضّروري أن تترافق أي عمليّة لتحسين منهاج تعليم الفلسفة، مع تعديل في المناهج الجامعيّة، لكي تتوافق مع المناهج المدرسيّة. ويلعب المعلّم دوراً أساسيًّا في عمليّة التعليم، فبدونه لا تكتمل هذه العمليّة. وبالتالي يجب إعداده إعدادًا حسنًا. وذلك لا يتحقّق إلاّ من خلال مناهج جامعيّة ملائمة، تراعي كل متطلّبات التربية الحديثة والثقافة اللاّزمة، للوصول إلى معلّم قادر على القيام بعمليّة التعليم بأفضل الطرق الممكنة.

خلاصة القول، إنّ معلّم الفلسفة يلعب دوراً رئيسياً في عمليّة تعليم المادّة، ولا يكتمل التّفلسف بدونه. وإذا كان معلّمو الموادّ الأخرى يُعرفون بأنّ وظيفتهم هي التّعليم، فإنّ معلّمي الفلسفة يُعرفون بأنّهم فلاسفة (Ferry et Renault, 1999, p.147). ويحتاج هذا المعلّم الفيلسوف إلى صفات خلقيّة وإلى إعداد جيّد، لكي يستطيع أن يقوم بمهامّه بشكلٍ جيّد. بمعنى آخر، لا يكفي أن يتمّ وضع مناهج عصريّة لتعليم الفلسفة، ما لم يُرافق ذلك إعداد جيّد للأساتذة. كما لا يجب اختيار أساتذة الفلسفة كيفما كان؛ لأنّ تعليمهم وحضورهم وشخصيّتهم تدخل في صميم العمليّة التربوية، إذ يصبحون قدوة للمتعلّمين. لذا فمن الضّروري وضع ضوابط ومعايير يتمّ وفقها الاختيار. وأخيراً، لا يجب التوقّف عند المرحلة الجامعيّة في إعداد الأساتذة والمعلّمين، بل لا بدّ من تنشئة مستمرّة، عن طريق دورات تدريبيّة ومرافقة وإرشاد وتوجيه. هكذا يتحوّل تعليم الفلسفة إلى عملٍ مجدٍ إلى جانب سائر الموادّ المدرسيّة التي تؤسّس الطّالب للحياة.

خاتمة

إنّ الحديث عن تعليم الفلسفة يطول، خصوصاً أنّه تعليمٌ حيٌّ يتطوّر ويتبدّل في كلّ يوم، وفق الظّروف المحيطة بالعمليّة التربويّة، ووفق التبدّلات الاجتماعيّة والسياسيّة وغيرها. لذلك فإنّ الإحاطة بكلّ تبدّلاته وتطوّراته بشكلٍ دقيق، تحتاج إلى الحياة بأكملها. إلاّ أنّ هذا العمل حاول الكشف عن أهمّ إشكاليّات هذا التّعليم، وعرض لمختلف جوانبه، من حيث أهدافه أو طريقة تعليمه، وتقييمه وإعداد أساتذته، وذلك في إطارٍ نظريّ وعامّ. يشكّل هذا الإطار النظريّ المنطلق في دراسة أيّ منهاج للفلسفة. صحيح أنّ هذا الإطار النظري بقي قاصراً عن التوسّع والإسهاب في موضوع تعليم الفلسفة، إلاّ أنّه يحتوي على العناصر الأساسيّة التي يمكن البناء عليها في تقييم أيّ منهاج، وفي محاولة تحسينه وتطويره نحو الأفضل.

غير أنّنا لن ننهي هذه الدراسة من دون العودة إلى مجموعة من الاقتراحات التي تشكّل نقطة انطلاق لأيّ عمليّةٍ جدّية للتطوير. ينطلق أيّ مشروع لمنهاجٍ فلسفي جديد أو مطوّر من ضرورة تعليم كيفية التفكير وليس مجموعة أفكار، بمعنى آخر لا يجب حمل الطالب وإنّما قيادته، إذا كنّا نريده أن يتمكّن من المشي بمفرده في المستقبل. لذلك لا يجب تعليمه الفلسفة ولكن كيفية التفلسف (Kant, 1840, p.349). هذه الحقيقة تشكّل مبدأً أساسياً وضرورياً لا يمكن الدخول إلاّ من خلاله. نحن بحاجة إلى ثورة كوبرنيكية تجعل التعليم يدور حول المتعلّم الفيلسوف، وليس حول المعلّم؛ حول مسيرة الطالب وليس حول خطاب المعلّم، بمعنى آخر أن نضع أنفسنا مكان المتعلّم وليس مكان الذي يتقن الفلسفة (Tozzi,

p.26 ,1992). هذا الواقع يحتّم علينا البدء من اهتمامات المتعلّم وخبرته وما يشغل باله في حصص الفلسفة (Ferry et Renault, 1999, p.47) وليس الذهاب إلى فرض منهاج ذي موضوعات تقليدية، لا تهمّ المتعلّم في شيء، ولا يشعر أنّه سيستفيد منها في حياته اليوميّة. إذا كان التربويّون القدامى يعتبرون أن الإنسان بطبيعته يمتلك الرغبة في المعرفة، فعلينا أن نعتبر في يومنا هذا، أنّه يجب في كلّ الأحوال، خلق الرغبة المضطرمة للمعرفة والتعلّم لدى المتعلّمين (Greph, 1977, p.42). يجب على الفلسفة أن تتحوّل إلى ممارسة للحياة اليومية، وبالتالي على واضعي المناهج أن يُكثروا من المسائل التي تدعو إلى الاندهاش والتساؤل وأن يعملوا على مناهج تكون فيها كلمة المتعلّم مدعاةً للانتباه. يقول «مارك أوريل»: «لا تأمل بتحقيق جمهورية أفلاطون، ولكن افرح إذا تقدّم أمرٌ صغيرٌ إلى الأمام، وفكّر بأنّ ما سينتج عن هذا الأمر الصغير من تقدّم ليس بأمرٍ صغير». (Vergeade, 2001, p.57). نستخلص من هذا كلّه، أنّه لكي يكون هناك فلسفة يجب أن يكون هناك أوّلاً الرغبة في التفلسف، أي أن يُظهر المتعلّم اهتماماً بالفكر وشؤونه. في هذا المجال يعود الفضل إلى واضعي المنهاج أن يخلقوا محفّزات تشجّع المتعلّم على الاهتمام بالفلسفة، إذ لا يكفي الخطاب البرّاق الذي يقوم به المعلّم أمامه لكي يشعر برغبةٍ في التفلسف (Tozzi, 1992, p.85). يجب إدخال المتعلّم في أعمال تدْفصعه إلى التفكير، لذلك من المهم تنويع طرق تعليم الفلسفة عن طريق إعطاء الدّور للمتعلّم لبناء فكره الفلسفي .

تقترح «جاكلين روس» مجموعة من الطرق الممكن ادخالها في تعليم الفلسفة، والتي تخلق نوعاً من التجديد والتحفيز للمتعلّم. بالنسبة لها، يمكن للفلسفة أن تستخدم، إلى جانب الصور البيانية والمحسّنات البديعيّة التي تصبّ في مصلحة الاقناع، الحكايات الرمزيّة التي تحمل في طيّاتها الحقيقة المنشودة، ويكفي أن نتذكّر في هذا المجال "أسطورة الكهف" لأفلاطون كدليل على ذلك. بالإضافة إلى هذه الطريقة، يمكن استخدام طريقة التهكّم كوسيلة للاقناع أو الوصول إلى الحقيقة، والتهكّم يأتي بمعنى أن نتساءل حول موضوع نعرفه ونظهر من خلال

تساؤلنا، أنّنا لا نعرفه، وفي هذا المجال لا بدّ من التذكير بالتهكّم السقراطي كدليل على صوابيّة هذه الطريقة وأهميّتها. لا تتوقف هذه الطريقة على سقراط وحده، إذ قد استخدمها فلاسفة آخرون أمثال "كيركيغارد" و "برودون". لا بدّ من ذكر طريقة الفكاهة والسخريّة التي تعلق في الذهن وتشكّل خير وسيلة للاقناع، ونحن نشاهد كم من حقيقة تعلق في أذهان الناس عن طريق البرامج الفكاهية. وأخيراً، نذكر طريقة إحياء الموتى والجماد والتحدّث على ألسنتهم، وقد استخدمها "سقراط" حين شخّص القوانين أمامه وجعلها تحاوره في كتاب "كريتون" كما استخدمها "جان جاك روسو" في كتابه "خطاب حول العلوم والفنون" (Russ, 2002, p.53-54).

اقترح "توزي" بدوره، أن نحوّل السؤال أثناء تعليم الفلسفة من «ماذا يجب أن اقول لهم؟» إلى «ماذا يجب أن أجعلهم يقومون به لكي يكونوا قادرين على الأشكلة، على سبيل المثال؟» (Tozzi, 1992, p.27). يعتبر في هذا المجال، أن الفلسفة كنسق مدرسيّ مدعوّة إلى مواكبة التطوّر التربوي، وأن تبدأ بتطوير التعليم بالكفايات الذي أصبح المنطلق التربوي الحديث للتعليم في عصرنا. يقول توزي: «إنّه لمن المناسب أن تتمّ الإشارة بشكلٍ واضح إلى عناوين المواضيع الواجب تعليمها، وكذلك الكفايات التي يجب على المتعلّمين اكتسابها، لامتلاك واختبار ما قد تعلّموه». (Tozzi, 2012, p.22-23). يشير «توزي» من خلال التعليم بالكفايات إلى القدرة على التفلسف، والقدرة على التحليل، والقدرة على استعمال الأفكار الموسّعة، بالإضافة إلى استخدام المعارف المكتسبة من دراسة المفاهيم والمؤلفات في عمل فلسفيّ شخصيّ ومتطوّر. يقترح "توزي" لتحقيق هذا الأمر، أن يعتمد المتعلّم على مصادر متنوّعة، هي مزيج من معارف نظريّة ومعارف اكتسبها المتعلّم نتيجة الخبرة، ومعارف حصّلها نتيجة مواقف اكتسبها في المدرسة أو في الحياة. وقد توسّع "توزي" في تفسير هذه المصادر فقسّمها إلى أقسام:

1 ـ معارف من طبيعة فلسفيّة: مذاهب فلسفية (الأفلاطونيّة، الكنطيّة...)، عناصر من المذاهب الفلسفية (الشكّ الديكارتي، الجدليّة الهيغلية...)، تيّارات فلسفيّة (المثاليّة والماديّة، التجريبيّة والعقلانية...)، محتوى عمل فلسفي (بيان الحزب الشيوعي لماركس)، أو مقتطف من كتاب (قطعة الشمع لديكارت)، الاشكاليات التقليدية (نظرية المعرفة، مسألة وجود الله...)، محتوى المفاهيم (الحقيقة والحريّة)، الاتّجاهات والمعايير المعتمدة في بعض المناهج التربوية لتعليم الفلسفة (المطلق والنسبي، المجرّد والمحسوس...) .

2 ـ مقرّر الأستاذ الفلسفي، وقد يصلح أن يكون مقرّراً رسمياً أو مقرّراً من وضع دار نشرٍ خاصّة. هذا بالإضافة إلى كلّ المنشورات التربوية التي تختصّ بتعليم الفلسفة.

3 ـ المعارف العامّة والثقافة المكتسبة خارج المدرسة (حفلات فنيّة متاحف، قراءات، رياضة جماعية، تلفاز، انترنيت...)، أو مناهج مدرسيّة أخرى: الأدب، التاريخ...، بالإضافة إلى الأنظمة السياسيّة والاجتماعية والتربية المدنية....

4 ـ الخبرات الشخصية للمتعلّم، ويُقصد بها المُعاش اليوميّ من صداقة وحبّ ومعتقدات والجمال والجسم وغيرها... (Tozzi, 2012, p.28-29).

إذاً، فإنّ هذه الاقتراحات تشكّل منطلقاً لأي عمليّة تطوير للمنهاج، وتجعل منه منهاجاً عصرياً يرافق المتعلّم في مختلف مراحل حياته ويمنحه طريقة التفكير حول شتّى المواضيع، لا أجوبةً معلبّة جاهزة عن أسئلته المصيريّة. إنّ منهاجاً ينطلق من هذه الرؤى والاقتراحات، هو كفيلٌ بتحفيز المتعلّم وجعله يرغب في تعلّم الفلسفة أكثر من غيرها، وهو كفيلٌ بإعادة الاعتبار لتعليم الفلسفة وجعله من

المواد الأساسيّة في الأنظمة التربوية. وفي هذا الاطار، لا بدّ من التشديد على ضرورة انفتاح الفلسفة على باقي المواد التعليمية، إذ إنّ معظم المواد التعليميّة تتضمّن مواضيع تصلح لأن تكون فلسفية أو تُناقش بطريقة فلسفيّة؛ كما تستطيع الفلسفة أن تغني هذه المواضيع وتفتح أمامها مجالات واسعة من الاقتراحات والحلول والمناقشات (Rosat, 2001,p.17). ويعتبر "فيري" في هذا المجال، أنّ معظم أساتذة الفلسفة يخافون من تأثير العلوم في الفلسفة، أو من أسئلة المتعلّمين، كما يخافون من مدى حلول العلم محلّ الفلسفة ويتلعثمون في حال سألهم متعلّم عن أمرٍ ما حول هذا الموضوع. لذلك يقترح أن يستشير أساتذة الفلسفة معلّمي الموادّ الأخرى حول الأمور التي يجهلونها، ويدعوهم إلى التنسيق فيما بينهم، كما يعتبر أنّه من المهمّ والضروريّ الانفتاح على كلّ العلوم، ذلك أنّ الفلسفة تولد في كثير من الأحيان بتأثير من الأحداث الاجتماعية والثقافية والعلميّة؛ ويرى «فيري» أن معظم الفلاسفة كتبوا بناءً على أحداث تاريخيّة أو مكتشفات علميّة، فالفلسفة والعلم يتكاملان على الرغم من تمايزهما. (Ferry et Renault, 1999, p.48-49). باختصار، إذا كانت الفلسفة قد انتهت في عصرنا الحالي كمحاولة انتاج أنظمة فلسفية، فيجب إذاً الاقرار بأنّ فرص إحيائها معدومة إذا أرادت أن تنطوي على نفسها. فالفلسفة لا يمكنها لتحيا إلاّ أن تنفتح على باقي أنظمة المعرفة حيث تواكب عن طريق ذلك التطوّرات الحاصلة على مختلف الأصعدة والميادين، وتجد في هذا الانفتاح مواضيع جديدة تحتاج للمناقشة الفلسفية واتخاذ المواقف.

أمّا بالنسبة إلى طرق التقييم المعتمدة في تعليم الفلسفة، فلا بدّ من التّذكير بأنّ الطريقة الأكثر اعتماداً وشيوعاً هي طريقة معالجة الموضوع أوتحليل النصّ، إلى جانب التقييم الشفهيّ المعتمد في بلدان قليلة. إنّ معالجة موضوع فلسفي هي عمليّة تعلّم، وفي هذا الإطار لا يكفي أن نعطي قوانين وأنظمة عن كيفيّة معالجة الموضوع كي يتمكّن المتعلّم من معالجته. بل هناك عوائق يجب تذليلها لنتمكنّ من رفع المتعلمّ إلى مستوى معالجة الموضوع الفلسفيّ، كما لا يكفي اقتراح حلول لمواضيع جاهزة بهدف تصحيح موضوع فلسفيّ ما، ويكون بالتالي على

المتعلّم حفظ هذا التصحيح وإعادة انتاجه كما هو. يحتاج تعليم معالجة الموضوع إلى مسيرة ترقى من السّهل إلى الأصعب وذلك على مراحل تنطلق من أعمال تمهيدية يمكن تنفيذها مع المتعلّمين، نوجز بعضها:

1 ـ شبكة التقييم الذاتي .

2 ـ تمارين أشكلة وكتابة مقدّمات لمواضيع مختلفة .

3 ـ تحليل مواضيع متعدّدة بشكلٍ سريع وشفهيّ حول الموضوع نفسه.

4 ـ أعمال كتابيّة من أنواع مختلفة كالرسالة إلى الكاتب أو الفيلسوف، كتابة يوميّات حول مسألة فلسفية، كتابة حرّة... (Degoy, 2001, p.152).

يضيف «توزي» إلى هذه المنطلقات مجموعةً من القدرات أهمّها:

1 ـ المهارات اللغويّة والدلالات اللفظيّة التي يحتاج إليها المتعلّم لمعالجة الموضوع الفلسفيّ، وأبعد من ذلك يشدّد «توزي» على القدرات التواصليّة، أي ألاّ يتوجّه المتعلّم في كتابته لنفسه بشكلٍ ضمنيّ، بل أن يتوجّه إلى مُرسل إليه وتحديداً إلى المصحّح لكي يكون مفهوماً.

2 ـ الالتزام بالمواصفات والأنظمة الموضوعة لكتابة المقالة الفلسفيّة، كوضع التصميم المسبق، وكتابة مقدّمة تطرح الموضوع تليها إشكالية، بالإضافة إلى تقسيم التوسيع إلى ثلاثة أجزاء متمايزة عن بعضها وواضحة، حيث يُخصّص الجزء الأوّل للشرح والثاني للمناقشة والثالث للتوليفة، تضاف إلى هذه الأجزاء الثلاثة الخاتمة التي تتضمنّ خلاصة ما آل إليه الموضوع المعالج .

3 ـ الالتزام بالطرق المفصّلة التي قد نجدها في بعض المقرّرات المدرسيّة والتي تتضمّن ارشادات حول محتويات كلّ قسم من أقسام المقالة الفلسفية. (Tozzi, 2012, p.29-30). أمّا

بالنسبة إلى الطرق الأخرى المقترحة للتقييم، ونعني بها الطريقة الشفهيّة، فمن الضروريّ اعتمادها في أي تصوّرٍ لمنهاجٍ جديد، أقلّه في التقييم المدرسي إن لم يكن ذلك ممكناً في التقييم الرسميّ. يقوم التقييم الشفهي عادةً، في البلدان التي تستخدمه، على عرض لموضوعٍ فلسفيّ ومناقشته؛ إلاّ أنّه من الممكن استخدام طريقتين أثبتا فعاليتهما بنجاح هما: المحاكمة، والندوة. من الأمثلة الممكن اختيارها للمحاكمة نجد «محاكمة غاليله، محاكمة إبادة الأطفال، محاكمة "أنتيغون"»؛ ومن الأمثلة الممكن استخدامها للندوات نجد «ندوة الفلاسفة، ندوة الصمّ»، هذه الأمثال وغيرها تساعد على تحفيز المتعلّمين وحثّهم على العمل والتفكير، وتُشعرهم برغبة في درس الفلسفة وبأهميتها على صعيد حياتهم الواقعية اليوميّة (Soubiran, 2001. P.202). يحدّد توزي بدوره بعض الطرق الممكن اتّباعها في النقاش الفلسفيّ:

1 ـ مناقشات بوضعيّات تدريجيّة تتطلّب أعمالاً ثنائيّة أو عمل فرق وتمتد لحصّة كاملة، أو بالامكان أن تُحضّر من قبل نصف المتعلّمين فيما يراقب النصف الآخر كيفية العمل والعرض ويبدون ملاحظاتهم في نقاط محدّدة.

2 ـ تحديد معايير لاختيار المواضيع، وتفكير حول الآثار التي تطرأ على تكوين بداية الحديث.

3 ـ نقاشات يغلب فيها الطّابع البرهانيّ أو الإشكاليّ أو المفهوميّ .

4 ـ تحليلات مقارنة حول سير عمل النقاشات العفوّية التفاعلية بين المتعلّمين، وحول النقاشات الموجّهة بحسب ضروريات المادّة (Tozzi, 2001, p.200).

هذه الطرق إلى جانب غيرها من الطرق المتنوّعة للتقييم، لا بدّ أن تدخل في مناهج تعليم الفلسفة مع مراعاة استخدامها لخدمة تعليم الفلسفة، كيلا تتحوّل إلى مضيعة للوقت، وإلى طرق بيداغوجيّة لا همّ لها سوى تمرير الوقت وتمتيع المتعلّمين دون أية فائدة فلسفية تنمّي عقولهم وتدرّبهم على التفكير الذاتي والتفكير النقديّ وحريّة التفكير .

على صعيد المعلّمين، لا بدّ من اقتراحات وأسس تجديديّة تطبع تنشئة هؤلاء المعلّمين وإعدادهم. وإذا كان معلّم الفلسفة هو فيلسوف ومعلّم في الوقت نفسه، فإنّ لفظة فيلسوف لا تصلح إلاّ بقدر ما يستطيع هذا الإنسان إعطاء المثل. لكنّ المثل يجب أن يُعطى من الحياة المعاشة وليس فقط من الكتب، تماماً كما كان يفعل فلاسفة اليونان الذين كانوا يعلّمون بالقدوة والموقف واللّباس والمأكل أكثر من الكلام والكتابة. كما أنّ التحوّل الكبير والولوج إلى ثقافة العصر، يفترض ألاّ تدفع المعلّم إلى إقفال الطريق التي شقّها، وألاّ تضع بينه وبين التلميذ ظلّ عظمته وصغر التلميذ، بل على العكس، يجب ألاّ يتباهى المعلّم بمعرفته ويعطي لنفسه أهميّةً مبالغاً فيها. فالمعلّم الحقيقي هو الذي يمّحي أمام المتعلّم. هذا بالإضافة إلى أنّ دور معلّم الفلسفة ثوريّ، على الرغم من أنّه محدود بمنهاجٍ معيّن وبتعليمٍ يحدّ من حرّيته في التعليم، إلاّ أنّه يجب أن يبقي المستقبل مفتوحاً أمام متعلّميه وأن يتحدّى الترتيب السابق للأمور وأن يدفع متعلّميه إلى التفكير الحرّ (Sojcher, 1984, p.18-23). يبقى أنّ إعداد الأساتذة هو موضوعٌ أساسيّ لاكتمال عملية التعليم، إذ مهما بلغ منهاج الفلسفة من التقدّم والتطوّر ومواكبة العصر، فلا يمكن تطبيقه من دون اساتذةٍ أكفاء نالوا الاعداد الجيد والتنشئة السليمة إن من الناحية الفلسفية أو من الناحية التربويّة. لذلك، فإنّ موضوع تنشئة معلّمي وإعدادهم الفلسفة يصلح لأن تُخصّص له دراسة كاملة تتمحور حول كيفية إعداد المعلّم بأفضل الطرق وأكثرها تطوّراً ومواكبةً للتقدّم التربوي الذي يشهده عصرنا الحالي مع الحفاظ على خصوصيّة الفلسفة وبيداغوجيّتها الذاتية.

ويقترح معظم التربويين العاملين في حقل تعليم الفلسفة اليوم أن يتمّ تحجيم

كميّة المعلومات المعطاة في دروس الفلسفة ليبقى الضروري منها، والتركيز على نوعية المعارف المنوي تعليمها (De Pasquele, 2001, p.106). يجب أن نكون منتبهين إلى الشروط التي تسمح للمتعلّم بألاّ يشعر أنّه ضائع في عالم مجهول، علينا أن نبحث في ماذا نُريد تحديداً أن يعرف المتعلّم؟ وأن نضع لذلك الطرق المطلوبة والآيلة إلى تحقيق هذا الغرض. لأنّه حتّى ولو كانت كلّ الطرق التعليمية الفلسفيّة لا تتفلسف مكان المتعلّم، إلاّ أنّه يوجد في صفوفنا اليوم متعلّمون عديدون بحاجة إلى هذه الطرق لكي يخاطروا ويتفلسفوا (Tozzi, 1992, p.8). لذلك، فمن مصلحة تعليم الفلسفة أن يصبح مختبراً دائماً، وذلك لا يتمّ بحسب "برونيفيه" إلاّ بشرطين:

1 ـ أن يراقب المعلّم باستمرار أساليبه وتقنيات تعليمه لكي يتأكّد من صحّتها .

2 ـ ألاّ يتردّد في جعل تجاربه نظريّات وأن يدّون أخطاءه ونجاحاته . (Brenifier, 2002, p.21) .

إنّ دور الأستاذ لا يقتصر فقط على تقييم موضوع معالج، بل يتعدّاه إلى إيجاد الطريقة الملائمة لتعليم المتعلّم كيفيّة معالجة هذا الموضوع. هذا الأمر يدخل ضمن كفايات الفلسفة التي تسعى المناهج الحديثة للفلسفة إلى اعتمادها. وفي هذا الإطار، اعتبر "توزي" أنّ المعلومة الفلسفية تُصبح مستوعبة وتتحوّل إلى معرفة لدى المتعلّم عندما تُفهم وتُحفظ، ولكنّها لا تدخل ضمن حيّز الكفاية إلاّ عندما تسمح بتحقّق كافٍ لمهمّة معقدة في وضعية جديدة (Tozzi, 2012, p.33). يتبادر إلى ذهننا من خلال ما سبق، التساؤل التالي: هل نظامنا التعليميّ قائم على نقل المعارف والمعلومات أم هو قائم على تثقيف المتعلّم أي على ازدهار شخصيّته وتنميتها؟


رابط بديل
lisanerab.com
أ. علاء الدين شوقى
www.lisanarb.com

قائمة المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

1 ـ أفلاطون (2001)، محاكمة سقراط، د. عزت قرني (ترجمة)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

2 ـ برغسون (2011)، رسالة إلى ف.م. ديلاتر، في نصوص فلسفية مترجمة، طلعت الأخرس وطوني القهوجي (ترجمة) ، بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.

3 ـ برهييه، إميل (1987 أ)، تاريخ الفلسفة: الفلسفة اليونانية، الجزء الأول، جورج طرابيشي (ترجمة)، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

4 ـ برهييه، إميل (1987 ب)، تاريخ الفلسفة: الفلسفة الحديثة، الجزء السابع، جورج طرابيشي (ترجمة)، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

5 ـ برهييه، إميل (1988)، تاريخ الفلسفة: الفلسفة الهلنستية والرومانية، الجزء الثاني، جورج طرابيشي (ترجمة)، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

6 ـ برهييه، إميل (1993 أ)، تاريخ الفلسفة: القرن السابع عشر، الجزء الرابع، جورج طرابيشي (ترجمة)، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

7 ـ برهييه، إميل (1993 ب)، تاريخ الفلسفة: القرن الثامن عشر،

الجزء الخامس، جورج طرابيشي (ترجمة)، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

8 ـ جيدير، ماتيو (2004)، منهجية البحث، ملكة أبيض (ترجمة)، دمشق: وزارة الثقافة.

9 ـ دريدا، جاك (2010)، عن الحق في الفلسفة، د. عز الدين الخطابي (ترجمة)، بيروت: المنظمة العربية للنشر.

10 ـ دولوز، جيل (2009)، الاختلاف والتكرار، د. وفاء شعبان (ترجمة)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

11 ـ ديكارت، رينيه (2008)، حديث الطريقة، د. عمر الشارني (ترجمة)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

12 ـ راشد (آل)، حمد (2011)، التساؤل الفلسفي (البدايات- التنوّع- التجاوز)، المجلّة العربية، 415، 36-34.

13 ـ زيناتي، جورج (2002)، الفلسفة في مسارها، بيروت: الأحوال والأزمنة للطباعة والنشر.

14 ـ سعدي (آل)، عبد القادر (1982)، بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، القاهرة: كليّة التربية جامعة عين شمس.

15 ـ شعبان، وفاء (2007)، في الحاجة إلى الفلسفة 1، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 139-138، ص. 99-87 .

16 ـ شعبان، وفاء (د. ت.)، التّربية في مشروع إعداد المواطن، دراسة نقدية للواقع التربوي في لبنان، بيروت: غير منشورة.

17 ـ صليبا، جميل (1978)، المعجم الفلسفي، المجلّد الأوّل، بيروت: دار الكتاب اللبنانيّ.

18 ـ عصفور، وصفي وطرخان، محمّد (1999)، التّفكير النّاقد والتّعليم المدرسيّ والصّفي، مجلّة المعلّم الطّالب، (3)، معهد

التربية ، الأنروا -الأونيسكو، عمان.

19 ـ كنط، إمانويل(1968)، مقدّمة لكل ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تصير علماً، د. مازلي إسماعيل حسين(ترجمة)، مراجعة د.عبد الرحمن بدوي، القاهرة : دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

20 ـ كنط، إمانويل(1988)، نقد العقل المحض، د. موسى وهبة (ترجمة) ، بيروت : مركز الانماء القوميّ.

21 ـ كنط، إمانويل(2008)، نقد العقل العملي، غانم هنا (ترجمة)، بيروت : المنظمة العربية للترجمة.

22 ـ كونزمان بيتر، بوركارد فرانز-بيتر وفيدمان فرانز (2007)، أطلس الفلسفة، د. جورج كتورة (ترجمة)، بيروت: المكتبة الشرقية.

23 ـ لالاند، أندريه (2001)، موسوعة لالاند الفلسفيّة، د. خليل أحمد خليل (ترجمة)، بيروت: منشورات عويدات.

24 ـ لقاني (ال)، أحمد وبرنس، رضوان (1990)، تدريس الموادّ الإجتماعيّة، القاهرة: عالم الكتاب.

25 ـ نيتشه، فريدريش (2007)، هكذا تكلّم زرادشت، علي مصباح (ترجمة)، بغداد: منشورات الجمل.

باللغة الأجنبية :

1- Alquié, F. (1963). Œuvres philosophiques de R. Descartes, Tome I. Paris : chez Garnier.

2- Althusser, L. (1975). Lénine et la philosophie. Paris : Maspero.

3- Arendt, H. (2000). La vie de l'esprit, vol.1. Paris : PUF.

4- Aristote (1959). Ethique à Nicomaque, livre VI, (J. Tricot, trad.). Paris : Vrin.

5- Aristote, (1991). Métaphysique (J. Tricot, trad.). Paris : Vrin.

6- B.A., (1965). Instructions relatives à l'exécution de l'arrêté de 24 mars 1865 modifiant le plan d'étude de l'enseignement secondaire classique des lycées.

7- Beitone, A., Decugis, M.-A., Dollo, C. et Rodrigues, C. (2004). Les Sciences économiques et sociales. Bruxelles : De boeck.

8- Bénard, C. (1866). Petit traité de la dissertation philosophique. Paris : Delagrave.

9- Bénard, C. (1869). Questions de philosophie. Paris : Delagrave.

10- Bergson, H. (1907). L'évolution créatrice. Québec : Édition électronique, Récupéré de http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

11- Bernard,C. (1954). Philosophie, Manuscrit inédit. Paris : Hatier-Boivin.

12- Besnier, J.-M. (1998). Histoire de la philosophie moderne et contemporaine. Paris : Biblio- essais.

13- Blondel, E. (1994). Jules Lagneau l'éducateur. Paris : CNDP.

14- B.O.(2001). Epreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat général. Dans Le B.O. 31/2001, 1661-1662.

15- B.O. (2003). Programme d'enseignement de la Philosophie en classe terminale des séries générales. Dans Le B.O. 25/2003, 1301-1307.

16- Boillot, H. (1994). 50 modèles de dissertations philosophiques. Paris : Marabout.

17- Bourgeois, B. (1998). Comment enseigner la philosophie? Paris: Gallimard.

18- Brenifier, O. (2002). Enseigner par le débat. Bretagne : CRDP.

19- Brenifier, O. (2004). Pratiques Philosophiques. Paris : Édition électronique, Récupéré de http://www.brenifier-philosopher.fr.st

20- Brenifier, O. (2012). L'argumentation philosophique. Paris : Édition électronique, Récupéré de http://www.pratiques-

philosophiques.com

21- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble : La pensée sauvage.

22- Carnap, R. (1935). Le problème de la logique de la science : science formelle et science du réel (C.-E. Vouillemin, trad.). Paris : Hermann & cie.

23- Carrel, A. (1995). L'homme, cet inconnu. Paris : Plon.

24- Chatel, E. (2001). La notation en philosophie en classe de terminale. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 148-158). Paris : CNDP.

25- Châtelet, F. (1972). La philosophie des professeurs. Paris : 10/18.

26- Chenet, E. (2001). Littérature et philosophie : démêlés. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 117-124). Paris : CNDP.

27- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Paris : La Pensée Sauvage.

28- Chevrier, M.-F. (2000). Les expériences menées en classe par l'atelier philosophique de Nancy. Dans Tozzi M. et ali, Diversifier les formes d'écriture philosophique. Paris : CNDP-CRDP.

29- Cicéron, (1841). Oeuvres complètes de Cicéron, t. IV (M. Nisard, trad.). Paris : Dubochet.

30- Comte, A. (1830). Cours de philosophie positive : Première et deuxième leçons. Québec : Édition électronique, Récupéré de http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

31- Comte, A. (1998). Discours sur l'ensemble du positivisme. Paris : GF-Flammarion.

32- Comte-Sponville A. et Ferry L. (1998). La Sagesse des modernes.

Paris : Robert Laffont.

33- Cornu, L. et Vergnioux, A. (1992). La didactique de la philosophie. Paris : CNDP-Hachette.

34- Cournot, A.-A. (1872). Considérations sur la marche des idées et des évènements dans les temps modernes, Livre 1. Paris : Hachette.

35- Cousin, V. (1977). Défense de l'Université et de la philosophie. Paris : Solin.

36- CRDP, (1991). La philosophie et sa pédagogie. Paris : CNDP.

37- Daniel, M.-F. (1997). La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey. Bruxelles : De Boeck & Belin.

38- Degoy, H. (2001). La dissertation : écriture et réécriture. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 159-164). Paris : CNDP.

39- Delacampagne, C. (1995). Histoire de la philosophie au XX^{e} siècle. Paris : Seuil.

40- Deleuze, G. et Guattari, F. (2005). Qu'est-ce que la philosophie ? Paris : Les éditions de Minuit.

41- Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : Histoire d'un détournement. Dans Rue Descartes, 73, 7-21.

42- De Pasquale, M. (2001). L'enseignement de la philosophie en Italie. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 102-108). Paris : CNDP.

43- Desanti, J.T. (1976). Le philosophe et les pouvoirs Paris : Calmann- Levy.

44- Desbiens, G. (2008). Défense de l'enseignement de la philosophie en classes terminales. Dans L'enseignement philosophique,

L'agrégation, 1, 57-62.

45- Descartes, R. (1633). Le Monde ou traité de la lumière. Québec : Édition électronique, Récupéré de http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

46- Descartes, R. (1637). Discours de la méthode. Québec : Édition électronique, Récupéré de http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

47- Descartes, R. (1724). Œuvres de Descartes, Tome III. Paris : chez F.G. Levaulte.

48- Descartes, R. (1970). Les principes de la philosophie: Œuvres et lettres. Paris : Gallimard.

49- Descartes, R. (1983). Principe de la philosophie, Dans Postface de la «Nouvelle anthologie philosophique». Paris : Hachette.

50- Descartes, R. (1987). Méditations métaphysiques. Paris : Garnier-Flammarion.

51- De Vecchi, G. (2002). Faire vivre de véritables situations-problèmes. Paris : Hachette.

52- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. dans Develay M., « Savoirs scolaires et didactiques des disciplines » (pp. 17-31). Paris : ESF.

53- Diderot, D. (1875). Lettre à Sophie Volland (septembre 1762). Paris : Garnier.

54- Didier,G. (2001). La Philo ça prend la tête. Paris : Plon.

55- Djaballah, A. (2006). L'herméneutique selon Hans-Georg Gadamer. Dans Revue Théologie Evangélique, vol. 5, 1, 31-68.

56- Douglas, B.g. & Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry, the internal Search to know. In Journal of Humanistic psychology, vol.25,3, 39-55.

57- Dreyfus, D. et Khodoss, F. (1965). L'enseignement philosophique. Dans Les temps Modernes, 235, 1001-1047.

58- Duits, E.-J. (2003). Le respect contre la philosophie.DansLe philosophoire, 2, 145-154.

59- Dupanloup, F. (1872). Conseils aux jeunes gens sur l'étude de la philosophie.Paris : C. Douniol.

60- Durkheim, E. (1895). L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. Dans La revue philosophique, 39,121-147.

61- Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France. Paris : PUF.

62- Epicure (1994). Lettres, Maximes, Sentences (G.-F. Balaudé, trad.). Paris : Livre de poche.

63- Etienne, J. et Revol, R. (2008). La dissertation économique. Paris : Arman Colin.

64- Falcy, J-P. et ali. (1997). Question, problème, problématique, in La problématique d'une discipline à l'autre. Paris : ADAPT.

65- Fauchon, C. (2001). La dissertation ou les dissertations au lycée ? Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 137-141). Paris : CNDP.

66- Ferry, L. et Renault, A. (1999). Philosopher à 18 ans. Paris : Grasset.

67- Ferry, L. (2006). Apprendre à vivre. Paris : Plon.

68- Franceschi, P. (2003). Le plan dialectique : pour une alternative au paradigme, dans Revue Semiotica, vol.146, 1-4, 353-367.

69- Francis, J. (1987). Le moment du texte, dans Collectif, Le texte comme objet philosophique. Paris : Beauchesne.

70- Gadamer, H-G. (1996). Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, (P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio, trad.). Paris : Seuil.

71- Galichet, F. (2001). La formation initiale des professeurs de

philosophie. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 31-34). Paris : CNDP.

72- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir enseignant. Bruxelles : De Boeck.

73- Goblot, E. (1901), Le vocabulaire philosophique, Paris: Armand-Colin.

74- Grataloup, N. (1990). La philosophie à l'épreuve de la dissertation. Dans Pratiques, 68, 89-106.

75- Grataloup, N. (2001). Que peut on entendre par « méthodologie de la dissertation » ?. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 165-174). Paris : CNDP.

76- GREPH. (1977). Qui a peur de la philosophie ? Paris : Champs, Flammarion.

77- Gusdorf, G. (1947). Métaphysique et anthropologie, dans Revue de métaphysique et de morale, 3-4, 259-276.

78- Gusdorf, G. (1959). Autobiographies, dans La table Ronde, 138, 186 pp. Patis : Plon.

79- Hadot, P. (1991). La figure du sage dans l'antiquité gréco-latine, in Gilbert Gadoffre, éd., les sagesses du monde. Paris : Editions Universitaires.

80- Halté, J.F. (1998). L'espace didactique et la transposition. dans Pratiques, 97-98, 171-192.

81- Hefele, C.J. (1972). A History of the councils of the church. Vol. III. USA: AMS press.

82- Hegel, G.W-F. (1859). Logique de Hegel, (A.Vera, trad.). Paris : De Ladrange.

83- Hegel, G.W-F. (1963). Propédeutique Philosophique, (M. de Gandillac, trad.). Paris : Denoël/Gonthier.

84- Hegel, G.W-F. (1970). Leçons sur l'histoire de la philosophie, t.1(J. Gibelin, trad.). Paris : Gallimard Idées NRF.

85- Hegel, G.W-F. (1971). Sciencede la logique, T.2, (P.-J. Labarrière et G. Jarczyk, trad.). Paris : Aubier Montaigne.

86- Hegel, G.W-F. (1978). La phénoménologie de l'esprit, (J. Hyppolite, trad.). Paris : Aubier Montaigne.

87- Hegel, G.W-F. (1995). Morceaux choisis. Paris : Gallimard.

88- Heidegger, M. (1958). Introduction à la métaphysique (G. Kahn, trad.). Paris : PUF.

89- Heidegger, M. (1968). Qu'est-ce que la philosophie?, Dans question II. (Axelos K. et al.) Paris : Gallimard.

90- Heidegger, M. (1976). La fin de philosophie et la tâche de la pensée, Dans question IV. (J. Beaufret, F. Fédier, J. Lauxerais et C. Roëls, trad.). Paris : Gallimard.

91- Hengelbrock, J. (1993). L'enseignement de la philosophie : périmé ou indispensable ? Dans Klibansky, R. et Pears, D., La philosophie en Europe, Paris : Gallimard/Unesco.

92- Howell, D. (2004). Méthodes statistiques en Sciences humaines, Rogier M. trad. Paris : de boeck.

93- Huisman, D. (1993). Dictionnaire des philosophes. Paris : Puf.

94- Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie, (P. Ricœur, trad.).Paris : Gallimard.

95- Husserl, E. (1970). Philosophie première (A. L. Kelkel, trad.). Paris: PUF.

96- Husserl, E. (1992). Méditations Cartésiennes (G. Peiffer et E. Levinas, trad.). Paris: Vrin.

97- Husserl, E. (1996). La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale, (G. Granel, trad.). Paris : Gallimard.

98- Husserl, E. (2008). La crise de l'humanité européenne et la

philosophie (N. Depraz, trad.) Paris : Hatier (Première édition 1992, édition électronique).

99- Ipperciel, D. (1997). Théorie des préjugés selon Descartes et Gadamer. Dans Horizons philosophiques, vol. 7, 2, 43-57.

100- Jamet, M. (1990). L'enseignement philosophique au miroir du baccalauréat. Dans Revue française de pédagogie, vol. 90, 1, 61-69.

101- Janet, P. (1861). Etudes sur la dialectique Dans Platon et Dans Hegel. Paris : Ladrange.

102- Jaspers, K. (1950). Introduction à la philosophie (J. Hersch, trad.). Paris : Plon.

103- Jaspers, K. (1970). Essais philosophiques. Paris : Payot.

104- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique? Dans Raisky, C. et Caillot, M., Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs (pp.61-73). Bruxelles : De Boeck.

105- Juranville, A. (2003). Lacan et la philosophie. Paris, PUF.

106- Kant, E. (1840). Logique de Kant (J. Tissot, trad.). Paris : chez Ladrange.

107- Kant, E. (1886). Traité de pédagogie (J. Barni, trad.). Paris : Félix Alcan.

108- Kant, E. (1947). La philosophie de l'histoire (S. Piobetta, trad.). Paris : Aubier-Montaigne.

109- Kant, E. (1968). Critique de la raison pure (A. Tremesaygnes et B. Pacaud, trad.). Paris : PUF.

110- Kant, E. (1973). Annonce du programme des leçons de M.E. Kant durant le semstre d'hiver (1765-1766) (M. Fichant, trad.). Paris : Vrin.

111- Kant, E. (1982). Logique (L. Guillermit, trad.). Paris : Vrin.

112- Kant, E. (1988). Le conflit des facultés (J. Cibelin, trad.). Paris : Vrin.

113- Kant, E. (1994). Métaphysique des mœurs, t. II (A. Renaut, trad.). Paris : Flammarion.

114- Kojève, A. (1969). Introduction to the reading of Hegel (H. James, Jr. Nichols, trad.). USA: Cornell University Press.

115- Lafayette, F. (sans date). Repenser les conditions de l'évaluation en philosophie. Récupéré du site : http://www.acireph.org

116- Lasker, H. (1980). The relationship between content treatment on critical thinking in social studies. Dis, Abs, Int, 41 (9-A).

117- Latraverse, F. (2002). Signe, Proposition, Situation: Eléments pour une lecture du Tractatus logico-philosophicus. Dans Revue internationale de philosophie, 219, 125-140.

118- Laubier, J. (1971). Technique de la dissertation philosophique. Paris : Masson.

119- Laugier, H. et Weinberg, D. (1936). La correction des épreuves écrites au baccalauréat. Paris : Maison du livre.

120- Lecourt, D. (1993). A quoi sert la philosophie ? Paris : delta-PUF.

121- Lefèvre, F. et Bremond H. (1926). Entretien avec Paul Valéry. Paris : Flammarion.

122- Le Roy, E. (1930). La pensée intuitive, vol I. Paris : Boivin & Cie.

123- Leveque, E. (1879). Traité théorique et pratique de la dissertation philosophique. Paris : belin.

124- Lévi-Strauss, C. (1964). Le cru et le cuit. Paris : Plon.

125- Lévi-Strauss, C. (1993). Tristes Tropiques. Paris : Plon.

126- Lipman, M. (1995). A l'école de la pensée (N. Descostre, trad.). Bruxelles : De boeck.

127- Lipman, M. (2003). Thinking in Education. New York: Cambridge University Press.

128- Locke, J. (1972). Essai philosophique concernant l'entendement

humain (P. Coste, trad.). Paris : Vrin.

129- Maïté, L. (2001). Lire des textes philosophiques : Pourquoi, comment? Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 177-184). Paris : CNDP.

130- Malebranche, N. (1979). De la recherche de la vérité, Livre VI. Paris : Gallimard.

131- Marchive, A. (2002) Maïeutique et didactique. Dans Penser l'éducation, 12 ,73-92.

132- Marschino, M. (1953). Vos enfants ne m'intéressent plus. Paris : Hachette.

133- Martuccelli, D. (1999). Sociologie de la modernité. Paris : Gallimard.

134- Mayor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. Dans Recherches Qualitatives, Vol. 25 (1), 25-42.

135- Merle, P. (2004).Quel avenir pour l'enseignement de la philosophie ? Dans Côté Philo, 4, 16-22.

136- Merleau-Ponty M. (1996). Eloge de la philosophie et autres essais. Paris : Gallimard.

137- MELS. (2011). Formation Générale. Québec : Ministère de l'éducation du loisir et du sport. Récupéré du site : http://www.mels.gouv.qc.ca

138- Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. (2003). Programme de Philosophie. Classes terminales des séries générales. Récupéré du site : http://www.eduscol.education.fr

139- Muglioni, J. (1984). Quelle école pour l'enseignement philosophique ? Dans Bourgeois B., Colloque philosophique de Sèvres : Philosophie, Ecole, même combat. Paris : PUF.

140- Muglioni, J. (1994). Lagneau et l'enseignement de la philosophie. Dans Blondel E., Jules Lagneau l'éducateur, pp. 54-65. Paris : CNDP.

141- Nietzsche, F. (1902). Humain, trop humain : Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche vol.6 (H. Albert, trad.). Paris : Mercure de France.

142- Nietzsche, F. (1951). Par delà le bien et le mal (G. Bianquis, trad.). Paris : Aubier-Montaigne.

143- Nietzsche, F. (1994). Le livre du philosophe (A. Kremer-Marietti, trad.). Paris : GF-Flammarion.

144- Onfray, M. (1992). Cynismes. Paris : biblio-essais.

145- Paget, D. (2004).Quel avenir pour la filière littéraire? Dans Côté Philo, 4, 23-26.

146- Paillé, P. (1996). Recherche heuristique. Dans Mucchielli A., Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

147- Perrenoud, P. (1997). Les compétences dès l'école pratique et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur.

148- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. dans Revue des sciences de l'éducation, vol XXIV, 3, 487-514.

149- Perrin, A. (1993). Une didactique de la philosophie est-elle possible? Mémoire d'IPR de philosophie stagiaire, Centre Condorcet.

150- Philonenko, A. (1993). Lecture de la Phénoménologie de Hegel. Paris : Vrin.

151- Piaget, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël.

152- Piaget, J. et Inhelder, B. (2004). La psychologie de l'enfant. Paris : PUF.

153- Platon, (1851). Charmide, Dans Œuvres de Platon, t. V (V.

Cousin, trad.). Paris : Rey et Belhatte.

154- Platon, (1933). La République, livre VII (E. Chambry, trad.). Paris : Les belles lettres.

155- Platon, (1993). Ménon (M. Canto, trad.). Paris : Flammarion.

156- Platon, (1940). Apologie de Socrate, Dans Œuvres complètes vol.1 (L. Robin, trad.), Paris : Gallimard.

157- Platon, (1995). Théétète (M. Canto, trad.). Paris : Flammarion.

158- Poucet, B. (1999, a). Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire 1860-1990. Paris : CNRS.

159- Poucet, B. (1999, b). De l'enseignement de la philosophie : Charles Bénard philosophe et pédagogue. Paris : Hatier.

160- Poucet, B. (2010). Histoire de l'enseignement de la philosophie en France et religion : un couple morganatique? Récupéré du site de l'IESR, Institut européen en science des religions, Intervention lors d'un séminaire le 19 février 2010 : http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6500.html

161- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1997). L'éducation postmoderne. Paris : Puf.

162- Raffin, F. (1994). La dissertation philosophique. Paris : Hachette INRP-CNDP.

163- Raffin, F. (2002). Usage des textes dans l'enseignement de la philosophie. Paris : Hachette INRP-CNDP.

164- Rancière, J. (2001). Y a-t-il un enseignement élémentaire en philosophie ? Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 23-30). Paris : CNDP.

165- Rayou, P. (2001). La Dissertation, forme scolaire, épreuve et métier. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 142-148). Paris : CNDP.

166- Rémy, D. (2012). Difficile égalité des chances : L'enseignement de la Philosophie entre Aristocratisme Républicain et Démocratisation improbable. Dans Rue Descartes, 73, 103-131.

167- Ricoeur, P. (1998). Du texte à l'action, tome 2. Paris : Seuil.

168- Rosat, J-J. (2001). Allocution d'ouverture. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 15-20). Paris : CNDP.

169- Rosset, C.(1988). Le principe de la cruauté. Paris : Minuit.

170- Rotfus, M. (2004). Du crépuscule à l'aurore ? (Une crise et son enjeu). Dans Côté Philo, 4, 5-10.

171- Rousseau, J.-J. (1754). Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Québec : Édition électronique, Récupéré de http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

172- Ruffaldi, E. et Trombino, E. (2004). L'officina del penserio, Filosofia in Aula. Milano: LED.

173- Russ, J. (1993). La didactique de la clareté. Dans Lettre de l'ADARP, 2.

174- Russ, J. (2002). Les méthodes en philosophie. Paris : Arman Colin.

175- Russel, B. (1968). Problèmes de philosophie (Guillemin trad.). Paris : Payot.

176- Sarrazy, B. (2001). Didactique et enseignement de mathématiques. L'enjeu de leurs rapports pour la formation de professeurs. Dans Mercier, A. et Lemoyne, G. et Rouchier, A. (dir.). Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement (p. 163-177). Bruxelles : De Boeck.

177- Sébastien, C. (1998). Luc Ferry ou le pari de

la liberté. Dans Horizons philosophiques, vol. 9, 1, 109-137.

178- Secondy, L. (1995). La formation des professeurs de l'enseignement secondaire catholique. Dans Cholvy, G., L'enseignement catholique en France. Paris : Cerf.

179- Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. Dans La revue de l'inspection générale, 3, 61-67.

180- Simoes Reis, A. (2001). Le diagnostic linguistique : son utilité dans l'initiation à la philosophie. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 215-228). Paris : CNDP.

181- Sojcher, J. (1984). Le professeur de Philosophie. Paris : Fata Morgana.

182- Soubiran, M. (2001). Deux formes de débat en classe : le colloque et le procès. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 202-203). Paris : CNDP.

183- Toulmin, S. (1992). Cosmopolis : The hidden Agenda of modernity. Chicago : University of Chicago Press.

184- Touraine, A. (1997). Qu'est ce que la philosophie ? Paris : Biblio-essais.

185- Tozzi M. (1992). Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui. Paris : Hachette- CNDP.

186- Tozzi M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage de philosopher. Dans Revue Française de pédagogie, 103, 19-32.

187- Tozzi M. (1995). De la philosophie à son enseignement: Le sens d'une didactisation. dans Develay M., « Savoirs scolaires et didactiques des disciplines » (pp. 237-260). Paris : ESF.

188- Tozzi, M. (2001). Contribution à une didactique de l'oral philosophique. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p.

197-201). Paris : CNDP.

189- Tozzi, M. (2002, a). Penser par soi-même. Paris : Chronique sociale (5ème édition).

190- Tozzi, M. (2002, b). Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches. Paris : Crdp de Bretagnes.

191- Tozzi, M. (2007). La philosophie une école de la liberté. Paris : Unesco.

192- Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. Dans Diogène, 244, 60-73.

193- Tozzi, M. (2011). La transposition didactique. Dans Diotime, 11, Récupéré du site de la revue : http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38670

194- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en Philosophie ?, Dans Rue Descartes 73, 22-51.

195- Unesco (2009), L'enseignement de la philosophie dans la région Arabe. Paris : Unesco.

196- Unesco (2011), L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique de Nord. Paris : Unesco.

197- Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de Recherche pour l'éducation. Bruxelles : De Boeck.

198- Van Steenberghen, F. (1938). Réflexions sur la systématisation philosophique. Dans Revue néo-scolastique de philosophie, 58, 185-216.

199- Vergeade, M. (2001). Les professeurs de philosophie et leur culture. Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 35-40). Paris : CNDP.

200- Vernaux, R. (1964), Introduction générale et logique. Paris : Beauchesne.

201- Victorri, C. (2010), L'évaluation en philosophie. Dans Côté Philo 14, 3-8.

202- Voltaire (1994), Dictionnaire philosophique. Paris : Gallimard.

203- Watson, G. & Glaser, E. (2008). Critical thinking appraisal. New York: Pearson. Retrieved from http://us.talentlens.com/wp-content/uploads/pdf/WatsonGlaser_Short_For001.pdf

204- Weil, E. (1991). Essais et conférences I. Paris : Vrin.

205- Wicky, C. (2001). L'enseignement de la philosophie à l'étranger Dans Grataloup N. et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui : Pratiques et devenirs (p. 85-114). Paris : CNDP.

206- Wittgenstein, L. (1961), Tractatus logico- philosophicus (P. Klossowski, trad.). Paris : Gallimard.

تقديم الكتاب

كثيرًا ما ندخل الصفّ لتعليم الفلسفة، وباعتقادنا أنّنا أمام فلاسفة صغار سيتفلسفون معنا منذ اللحظة الأولى. لكنّنا لا نلبث أن نصطدم بالواقع المرير، وهو أنّ مسافاتٍ شاسعةً تفصل بيننا وبينهم، وسرعان ما يصيبنا الإحباط، فلا نحن قادرون على إدخالهم في عالم الفكر الذي يخرجهم من طفولتهم وتمثّلاتهم، ولا هم قادرون على مجاراتنا في تفكيرنا، على الرغم من عطشهم إلى فهم المسائل التي يعيشونها كلّ يوم وترخي بظلالها على عقولهم البريئة.

لذلك، يقدّم هذا الكتاب نبذة عن أهمّ إشكاليات تعليم الفلسفة، مع كيفيّة تحويل هذا التعليم من مشقّةٍ للأستاذ والمتعلّم على حدّ سواء، إلى ساعة تفلسفٍ ينتظرها المتعلّمون بشوقٍ ولهفة؛ وهو بذلك يشكّل المساعد الأوّل لأساتذة الفلسفة، إذ يذكّرهم بأهداف تعليم المادّة، ويقدّم لهم الطرق الآيلة إلى تحقيق هذه الأهداف.



تقديم المؤلّف

د. بيار مالك

* دكتوراه دولة في التربية - اختصاص تعليم الفلسفة من الجامعة اللبنانية
* أستاذ متعاقد مع الجامعة اللبنانيّة وجامعة الآباء الأنطونيين
* أستاذ مدرّس في الثانويات الرسميّة والخاصّة في لبنان
* عضو مشارك في تحديث منهاج الفلسفة والحضارات اللّبناني بتكليف من المركز التربوي للبحوث والإنماء
* مؤسس ومدير موقع www.philomalek.yolasite.com لتعليم الفلسفة في لبنان
* له عدّة حلقات إذاعيّة ومحاضرات وندوات في مجال التربيّة وتعليم الفلسفة

ISBN 614-442-516-9

9 786144 425169